

ISSN: 1308-5298

TO
ID

TARİH
OKULU
DERGİSİ

JOURNAL OF
HISTORY
SCHOOL

JH
OS

Yıl/Year:14, Sayı/Issue:LV, Aralık/December 2021



www.johschool.com

Journal Of History School
Tarih Okulu Dergisi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

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

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

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

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

Journal of History School, Uluslararası hakemli ve indeksli bir dergi olup Dergipark üyesidir. **ULAKBİM Tr Dizin, Index Islamicus, Sobiad, Akademik Araştırmalar İndeksi, ASOS, Arastirmax, İSAM, TEİ** ve **Research Bible** tarafından taranmaktadır.

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

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

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

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

Yıl/Year: 14 – Sayı/Issue: LV- Aralık / December 2021

Journal Of History School
Tarih Okulu Dergisi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

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

Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editör Yardımcısı: Arş. Grv. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

E-mail: yenitarihokulu@gmail.com

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

JOHSCHOOL

Yıl/Year: 14 – Sayı/Issue: LV- Aralık / December 2021

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

Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editör Yardımcısı: Arş. Grv. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

Alan Editörleri

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

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

DANIŞMA KURULU

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

YAYIN KURULU

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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Berat AKINCI

Makale Türü: Araştırma Makalesi

THE PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP MODEL IN THE NEW PUBLIC
MANAGEMENT PARADIGM: AN EVALUATION ON DUALIST
ADMINISTRATIVE STRUCTURES OF CITY HOSPITALS

*Yeni Kamu İşletmeciliği Paradigmasında Kamu-Özel Ortaklık Modeli: Şehir
Hastanelerinin Düalist Yönetmel Yapıları Üzerine Bir Değerlendirme*

3845-3866

Begümhan YÜKSEL & Adile DEĞİRMENCİ KURT

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK
YAPILAN ÇALIŞMALARIN EĞİLİMLERİ: SİSTEMATİK DERLEME

*Trends of Research Made in The Field of Inclusion in Early Childhood Education:
Systematic Review*

3867-3903

Cengiz SUNAY & Bilal TUNÇ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ELLİ YIL SONRA 12 MART MUHTIRASINA YENİDEN BAKMAK

Revisiting the Memorandum of March 12th after Fifty Years

3904-3936

Hanife GAYRET & Canan YILDIZ ÇİÇEKLER

Makale Türü: Araştırma Makalesi

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 60-72 AYLAR
ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN MOTİVASYON DÜZEYLERİ İLE

YARATICILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ *Analyzing of the
Relationship between the Motivation Levels and Creativity of Children between 60-72
Months Attending Preschool Education Institution*

3937-3959

Elif AKKAŞ, Mustafa AKKUŞ & Ömer Selçuk EMSEN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIO-ECONOMIC CHARACTERISTICS AND DURATION OF DEPRESSION TREATMENT IN PATIENTS DIAGNOSED WITH DEPRESSION

Depresyon Tanılı Hastalarda Sosyo-Ekonomik Özellikler ile Depresyon Tedavi Süresi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

3960-3981

Elif URAL

Makale Türü: Araştırma Makalesi

BASIM VE YAYIN TEKNOLOJİLERİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Examination of Academic Motivation Levels of Printing and Publishing Technologies Program in Terms of Various Variables

3982-4003

Emine AKYÜZ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA YER ALAN DİNLEME METİNLERİNE YÖNELİK ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ

Teacher's Opinions on Listening Texts in Teaching Turkish Foreign Textbooks

4004-4021

Emine ÖZTÜRK KARATAŞ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

FUTBOL TARAFTARLARININ KARŞIT GÖRÜŞE SAYGI VE ÖZ DENETİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Analysing the Respect of Football Fans for the Opposing View and Their Self-Control Levels

4022-4032

Erdem YAVUZ & Mehmet GİRĞİN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

1933 ÜNİVERSİTE REFORMU SONRASI TÜRKİYE'YE İLTİCA EDEN ALMAN BİLİM İNSANLARININ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE KATKILARI

Contributions to The Turkish Education System of The German Scientists Who Came to Turkey after The 1933-University Reform

4033-4054

Esra BAYRAK AYAŞ, Atalay GACAR & Eyyüp NACAR

Makale Türü: Araştırma Makalesi

SPOR ÜRÜNLERİNİN ETNOSENTRİK EĞİLİM DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ:

SPORCU ÖĞRENCİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Determining the Ethnocentric Trend Level of Sports Products: A Research on Students Athletes

4055-4067

Fatih ÖZTÜRK

Makale Türü: Araştırma Makalesi

SIRA DIŞI BİR EĞİTİM SÜRECİ: J. S. MİLL'İN ERKEN DÖNEM EĞİTİMİ

An Unusual Course of Education: Early Education of J. S. Mill

4068-4088

Hasan KARA, İbrahim BALIK & İbrahim GÖKBURUN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

HİERAPOLİS ADINI PAMUKKALE'YE DÖNÜŞTÜREN MEKÂN: SELÇUKLU KALESİ

The Place That Turned Hierapolis Name to Pamukkale: Seljuk Castle

4089-4113

İbrahim ÜNAL, Hülya GÜNGÖR, Emine GÜLSEVEN & Sultan ŞAN

Makale Türü: Derleme Makalesi

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ASTRONOMİ OLAYLARININ COĞRAFYAMIZDAKİ
YANSIMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

*Evaluation of the Reflections of Astronomy Events from the Past to Present in Our
Geography*

4114-4145

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ & Ayşe Ülkü KAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE BİREYSEL VE GRUPLA ZİHİN HARİTASI
OLUŞTURMANIN ÖĞRENCİ BAŞARISINA, KALICILIĞA VE ÖĞRENMEDEKİ
DUYUŞSAL ÖZELLİKLERE ETKİSİ

*The Effects of Using Individual and Group Mind Mapping on Students' Academic
Achievement, Retention and Affective Characteristics in Social Studies Course*

4146-4197

Melih ÇOBAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

VARIOUS REPRESENTATIONS OF BULGARIAN CHARACTERS IN TURKISH
FILMS AND TELEVISION SERIES: A SOCIOLOGICAL ANALYSIS

*Türk Film ve Televizyon Dizilerinde Bulgar Karakterlerin Farklı Temsilleri: Sosyolojik
bir Analiz*

4198-4218

Nebahat Merve HİMOĞLU & Muhammet MEMİŞ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

YENİ HİTİT YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ KÜLTÜR
AKTARIMI İLE İLGİLİ YAPILAN İNCELEMELERE YÖNELİK BİR META-
SENTEZ ÇALIŞMASI

*A Meta-Synthesis Study for New Hittite Foreigners on Cultural Transfer in Turkish
Course Books*

4219-4246

Nesrin HARK SÖYLEMEZ & Behçet ORAL

Makale Türü: Araştırma Makalesi

SOCIAL MEDIA USAGE TENDENCY OF STUDENT TEACHERS: THE CASE OF TURKEY

Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanma Eğilimleri: Türkiye Örneği

4247-4265

Nurefşan ESKİYURT & Emre CENGİZ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

İÇ GÖÇ VE TOPLUMSAL DEĞİŞMENİN TÜRK ROMANINA YANSIMASI

Reflection of Internal Migration and Social Change in Turkish Novel

4266-4290

Olca TURAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ANA HATLARIYLA GEÇ CUMHURİYET DÖNEMİ ROMA KOLONİZASYONU

Late Republican Roman Colonization in Outline

4291-4319

Sinem ACAR & Uğur DOĞAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN KENDİ RUH SAĞLIKLARINA YÖNELİK DEĞERLENDİRMELERİ

Psychological Counselors' Evaluations about Their Own Mental Health

4320-4336

Süleyman ASLAN & Zafer ÇAKMAK

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNE YANSIMALARI

Reflection of Augmented Reality Applications to Social Studies Education

4337-4358

Şükrü AYRAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

MAHMÛD EL-LÛBÂBÎDÎ (ö. ?) İLE MUHAMMED MUHAMMED EL-MEDENÎ (ö. 1968) ARASINDA GEÇEN BİR TARTIŞMA: MÜSLÛMAN TOPLUMUN (ÛMMETİN) NESİH ETME YETKİSİ

A Discussion Between Mahmud Al-Lubabidi (d. ?) and Muhammed Muhammed Al-Madani (d. 1968): The Authority of the Muslim Society (Ummah) to Abrogate

4359-4378

Tamer ASLAN & Serpil UYSAL

Makale Türü: Araştırma Makalesi

BİLİM SANAT ENTEGRASYONUNDA BİYOSANAT VE ETİK SORUNSALI

Bioart and Ethics Problems in Science Art Integration

4379-4405

Vedat HALİTOĞLU

TÜRKÇE DERS KİTABI DİNLEME/İZLEME METİN ETKİNLİKLERİNİN
TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN KAZANIMLARLA
UYUŞMA DÜZEYLERİ

Compatibility Levels of Listening/Watching Text Activities in Turkish Course Book With the Achievements in the MEB (Ministry of National Education) Turkish Course Curriculum

4406-4431

Yusuf Celal EROL & Muhammed TURHAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

TÜRK KÜLTÜRÜ BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMUNU
ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

Investigation of the Factors Affecting the Job Satisfaction of Teachers in the Context of Turkish Culture

4432-4456

Mustafa Mesut ÖZEKMEKÇİ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

1838-1840 ARASINDA İSTANBUL'DAKİ GÖZETLEME PRATİKLERİNE BİR
MİSAL: TAHAFFUZ JURNALLERİ

A Miscellaneous to Surveillance Practices in Istanbul between 1838-1840: Tahaffuz
(quarantine) Journals (journals)

4457-4485

Mohd MINHAJ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

HİNDİSTAN'DA TÜRKÇE VE TÜRK EDEBİYATI ÖĞRETİMİ VE YUNUS EMRE
ENSTİTÜSÜ

Turkish Language and Turkish Literature Teaching in India and Yunus Emre Institute

4486-4503

Semra GÜVEN & İmren DEĞİRMEN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

TERS YÜZ ÖĞRENME YÖNTEMİNE DAYALI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ İLE
İLGİLİ YURT İÇİ VE YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN
İNCELENMESİ

*Article Reviews of Domestic and Foreign Studies on English Language Teaching Based
on Flipped Learning Method*

4504-4530

Sinan DOĞAN, Hanifi PARLAR & Banu ERGÜÇ ŞAHAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

PANDEMİ DÖNEMİNDE OKUL MÜDÜRLERİNİN KARŞILAŞTIĞI
PROBLEMLER VE ÇÖZÜM YOLLARI

Problems and Solutions Encountered by School Principals During the Pandemic Period

4531-4559

Hüseyin ÇALDAK

Makale Türü: Araştırma Makalesi

MANTIK DERSİ ALAN ÖĞRENCİLERİN “MANTIK” KAVRAMINA İLİŞKİN
METAFORLARI

*Metaphoric Perceptions of the Students Taking Logic Lesson about the Concept of
"Logic"*

4560-4576

Ahmet KARABULUT

Makale Türü: Araştırma Makalesi

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ PROGRAMI
KAZANIMLARININ WEBB’İN BİLGİ DERİNLİĞİ SEVİYELERİNE GÖRE
ANALİZİ

*Analysis of the Outcomes of Turkish Teaching Curriculum as a Foreign Language
According to Webb's Depth of Knowledge Levels*

4577-4602

Editörden...

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin Aralık 2021 tarihli LV. sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Bu sayımızda çeşitli alanlardan 30 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 LV. sayısı çıkan Tarih Okulu Dergisi'nin, gelecek sayılarla kendi içinde daha derin, daha bilimsel ve daha benimsenir olmak için mesafe kat ederken, aynı zamanda, başta yazarları olmak üzere, dergiye katkıda bulunan tüm ilgili çevresiyle birlikte "bilgi, bilim ve sanat" üreten bir ekolün odağı olacağı umundayız. Vizyonumuz bazı temel kabulleri dikte ettiren ve bu doğrultuda okurlarını etkilemeye çalışan bir tutumun aksine, her bireyin kendi özgürlüğünden hareketle ortaya koyduğu düşünce ve bilgilerin kaynağından beslenecek bir geleceğin inşası yönünde ilerleme imkânının ortaya konulmasıdır.

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

Editör: Prof. Dr. Ahmet KARA

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Aralık 2021
Yıl 14, Sayı LV, ss.3845-3866.

Journal of History School (JOHS)
December 2021
Year 14, Issue LV, pp.3845-3866.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54047>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 02-11-2021
Kabul Tarihi: 02-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 02-11-2021
Accepted: 02-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Akıncı, B. (2021). The Public-Private Partnership Model in the New Public Management Paradigm: An Evaluation on Dualist Administrative Structures of City Hospitals. *Journal of History School*, 55, 3845-3866.

THE PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP MODEL IN THE NEW PUBLIC MANAGAMENT PARADIGM: AN EVALUATION ON DUALIST ADMINISTRATIVE STRUCTURES OF CITY HOSPITALS¹

Berat AKINCI²

Abstract

After the Second World War, the understanding of the welfare state, which prevailed in meeting the demands and expectations of the citizens, led to the excessive growth of the public sector over time. These developments, which have made themselves felt on a global basis since the 1980s and formed the basis of new public management, have enabled some public services to be performed by benefiting from the business technique and financial resources of the private sector. Thus, some public-private partnership models have emerged in order to provide public services effectively and efficiently as a result of a market-based approach. The public-private partnership model, which was applied in the health sector in many European countries, especially in the UK, in the early 1990s, started to be implemented in our country within the scope of the health transformation program that started in 2003. Subsequently, the Law No. 6428 of 2013, which defines the public-private cooperation in clearer lines, "Building, Renovation and Service by Public-Private Partnership Model, and Amending Certain Decree Laws" was

¹ This study is the expanded and revised version of the paper presented at the Congress of Social Sciences conducted by the 1st International CEO (Communication, Economics, Organization) in Grozde, Bosnai Hercegovin between 18 th - 20 th December, 2020.

² Assoc. Prof., Adana Alpraşlan Türkeş Science and Technology University, Faculty of Political Science, Department of International Relations, bakinci@atu.edu.tr, Orcid:0000-0002-5239-5417

adopted. In the city hospitals projects planned to be implemented within the scope of this law, it is foreseen that the construction of 18 hospitals will be completed by the private sector and delivered to the Ministry of Health by the end of 2021. However, this system, which is new in health service delivery, has a double-headed organizational and managerial structure that ensures that core health services are provided by the public sector and other support services by the contractor firm. Therefore, in this study, the administrative structures of city hospitals, which contain a new situation in terms of authority and responsibility balances, are analyzed and solutions are offered for possible problems.

Keywords: New Public Management, Public-Private Partnership, City Hospitals.

Yeni Kamu İşletmeciliği Paradigmasında Kamu-Özel Ortaklık Modeli: Şehir Hastanelerinin Düalist Yönetmel Yapıları Üzerine Bir Değerlendirme

Öz

1980'li yıllardan itibaren küresel bazda kendini hissettiren ve yeni kamu işletmeciliğinin temelini oluşturan gelişmeler, bazı kamu hizmetlerinin özel sektörün işletme tekniğinden ve finans kaynaklarından yararlanılarak yerine getirilmesine olanak sağlamıştır. Böylelikle piyasa temelli anlayışın getirisi olarak kamu hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde sunulması adına bazı kamu-özel ortaklık modelleri ortaya çıkmıştır. 1990'ların başında başta İngiltere olmak üzere birçok Avrupa ülkesinde sağlık sektöründe uygulanan kamu-özel ortaklık modeli, 2003 yılında başlayan sağlıkta dönüşüm programı kapsamında ülkemizde de uygulanmaya başlanmıştır. Akabinde kamu-özel işbirliğini net çizgilerle belirleyen 2013 tarihli ve 6428 sayılı "Kamu-Özel İşbirliği Modeli ile Tesis Yapıtılması, Yenilenmesi ve Hizmet Alınması ile Bazı Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun" kabul edilmiştir. Bu kanun kapsamında hayata geçirilmesi planlanan şehir hastaneleri projelerinde 2021 yılı sonuna kadar 18 hastanenin yapımının özel sektör tarafından tamamlanması ve Sağlık Bakanlığına teslim edilmesi öngörülmektedir. Sağlık hizmet sunumunda yeni olan bu sistem, çekirdek sağlık hizmetlerinin kamu sektörü diğer destek hizmetlerinin ise yüklenici firma tarafından yerine getirilmesini sağlayan çift başlı örgütsel ve yönetmel yapıya sahiptir. Dolayısıyla bu çalışmada yetki ve sorumluluk dengeleri açısından yeni bir durum ihtiva eden şehir hastanelerinin yönetmel yapıları analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yeni Kamu İşletmeciliği, Kamu-Özel Ortaklığı, Şehir Hastaneleri.

1. INTRODUCTION

The theoretical and conceptual concentrations experienced in public administration in the last quarter of the 20th century opened the door to a paradigmatic transformation. Although there are many factors that cause this

transformation, the social transformation created by neo-liberal policies and technological developments has played a leading role. Public administration, which grows structurally and functionally in order to meet the ever-increasing and diversifying social expectations; faced with challenges specific to the period, unlike the past problems and which cannot be solved with the existing organizational structure and understanding (Yavuz, 2018, p.119-128). In this period, which requires a different organizational and relationship network from the traditional management approach, the New Public Management (NPM) approach, which prioritizes the cooperation between public administration and business administration, has come to the fore. With the new understanding, it is observed that the relations between the individual and the state, public organizations and political authority have begun to change radically. Finally, public service and citizen perception have begun to be explained with business management components. Aftershocks triggered by social transformation have brought along new and innovative approaches in public service delivery. However, the administrations, which are also faced with the pressures originating from the budget, have tended to apply the Public Private Partnership models more within the scope of NPM (Torchia, Calabrò and Morner, 2013, p.1-26; Sezgili, 2019, p.2804-2826).

It is possible to trace the foundation of the Global Public Private Partnership (PPP) model back to the 17th and 18th centuries. The states, which are on the way to becoming a nation-state, have started to make investments and services that can be classified as infrastructure services needed by the public; such as road (land-iron), canal, bridge, tunnel, dam, drinking water-irrigation and treatment/sewage facilities, communication and tourism investments, commercial enterprises-factories, sports and cultural facilities, dormitories, all kinds of natural and solid waste heating systems , hydroelectric power plants, mining processing facilities, large-capacity parking projects, concession system, sea and airports, etc. In the 19th century, some specific infrastructure services in Europe and again in the 20th century, many cooperation practices, especially the construction of transportation networks, were realized through the public-private sector (Gökkaya, Eroymak and İzgüden, 2018, p.2235-2243).The PPP model that brings together the public and private sectors involves sharing the risk with the private sector components at the point of designing, financing, constructing, operating a public service and/or project, or revising the existing facility, strengthening its infrastructure and making it more functional (Joyner, 2007, p.205-217). Especially in the PPP model, it is also possible for the investment and service cost to be guaranteed by the treasury by the public administrations in order to encourage the private sector to share risks. Thus, it is aimed to continue

and conclude the services that constitute the subject of public-private partnership, regardless of any reason. Ultimately, this union, which covers many years, is based on a contractual relationship that imposes various rights and responsibilities on both parties (Sözer, 2013, p.215-253).

In our country, where the PPP model is implemented with the Build-Lease-Transfer (BLT) method in the provision of health services, it covers the construction of a health facility by the private sector in return for a rental fee or undertaking the maintenance, repair and repair works of existing health facilities. Within the scope of this model, the public administration accepts the private sector to provide some medical support services (Laboratory, imaging, sterilization) other than core health services and services such as cleaning, security, cafeteria, which are a part of the service delivery, are outside of medical services.

Thus, integrated health facility/city hospitals, which are one of the most important pillars of the health transformation project with the BLT method, started to serve (Esam, 2017, p.3).

2. CONCEPTUAL FRAMEWORK

2.1. New Public Management Approach in Public Administration

The inadequacy of the understanding of the welfare state to cope with the global crisis that started with the oil crises in the 1970s necessitated the redesign of the public administration on the basis of efficiency and productivity. Undoubtedly, the main reason behind this necessity was that diversified public services and increasing costs brought more and more burden on the budget (Eryılmaz, 2011, p.38-40). Those who see the recipe for getting out of the crisis in the implementation of neo-liberal policies have envisaged a minimal state, as well as an administrative structure that will provide economic, effective and effective public service, with the mention that the role of the state should change. Such a paradigmatic evolution; It has paved the way for the use of business techniques in public administration that will produce solutions to complaints such as inefficiency, clumsiness, excessive adherence to rules, paperwork, centralism and excessive hierarchy observed in the traditional public administration approach. Ultimately, the New Public Management (NPM), which emerged at the point of effective and efficient provision of public services, has been applied in the public sector in many new understandings from strategic management techniques used by private sector components, to specific performance criteria,

from result-oriented, transparency and accountability, from customer orientation to governance (Kurun, 2017, p.85-106; Ömürgönülşen, 1998, p.517-565).

Hood (1991, p.1-20), who used the concept of New Public Management for the first time in his article titled "A Public Management for All Seasons", integrated theory and practice by pioneering not only the conceptualization of NPM, but also the need to reform the public administration structure. The rise of the minimal government trend, which is the basis for the reform of the Hood management structure, the delivery of public services by local dynamics and private sector components, the development of production and information technologies, and the addition of public policies to the global system have shown. Osborne and Gaebler (1993), on the other hand, attribute the restructuring of public organizations to ten basic principles. From this point Osborne and Gaebler;

- ✓ Public administrations to act as a guiding catalyst rather than production itself,
- ✓ The state is not a monopolist, free entrepreneurs produce under competition and market conditions,
- ✓ Determination of goals and objectives clearly (Public agents take a more active role in determining and achieving goals),
- ✓ Considering outputs and results rather than processes,
- ✓ Giving importance to predictive, participatory and centrifugal-decentralized management, suggested (Osborne and Gaebler, 1993).

Prioritizing the downsizing of the state and strengthening the market, NPM is an approach that focuses on the effective and efficient use of public resources. Ultimately, on the one hand, scarce resources are channeled to the right places, while on the other hand, it is ensured that public resources are transformed into productive outputs with new techniques, new organization and target awareness.

2.2. The Public-Private Partnership Model and Reflections

The story of the PPP model, which started in only a few sectors, dates back to the 17th century. However, when it comes to the end of the 20th century, it is seen that it has started to be applied in a very wide area and large-scale projects, especially with the NPM approach. It can be said that the PPP model's role as a shield against the opponents of privatization was also a factor in the acceleration gained in this period. From this point of view, states were more interested in the PPP model in order to reduce the reactions of the opponents of privatization (Sözer, 2014, p.215-253). Dominated by the trend of market strengthening and

private delivery of some public services, the UK has become one of the largest markets for the PPP model. England, which has a very important place in the development of the PPP model in the historical process, has established the PPP model, which started with road construction projects, on a more solid foundation with the establishment of the “Private Finance Initiative (PFI). The steady increase that started in the early 1990s despite different governments has turned into a brand where PPP models are used in many different ways and at different levels of intensity. In this way, governments were able to perform vital public services with long-term contracts and financing support from the private sector. In fact, in 2009, 159 hospitals, which correspond to 90% of hospitals throughout the country, were established by PFI initiatives (Sözer, 2013, p.215-253). In Spain, in 1999, the first PPP, the “Alzira Model”, was developed in order not to interrupt the delivery of health services due to the problems caused by the economic crisis. Within the scope of the contract, the construction of the “Hospital de la Ribera” hospital was ensured by sharing the risk with a private contractor. Since then, four more PPP models have been included in the application to provide health services to a population of 4.7 million, namely Torrevieja in 2006, Denia and Manises in 2009, and Vinalopo in 2010 (Tarazona, Collado and Consuelo, 2016, p.1-7). The successful implementation of the model in the UK despite some criticisms about cost has inspired many countries in the global arena. Although there were a limited number of countries that implemented the PPP model in the 2000s, many countries with different socio-economic structures have started to use this model since then (EPEC, 2012, p.1-41; Boz, 2013, p.277-332).

Apart from some basic principles, there are also differences of opinion in defining the PPP model, which has such a wide geographical area of use. However, based on the accepted basic principles; It can be defined as the cooperation established on the basis of a long-term contract, in which the private sector undertakes an obligation at the risk ratio agreed by the public authority and the parties with real or private sector legal entities for the purpose of performing a public good or service (Joyner, 2007, p.207). From this point, while the public authority does not lose its control over public services, it is aimed to earn income at the rate of risk transferred to the private sector. Thus, a cooperation that benefits both parties emerges with a win-win understanding based on mutual rights and responsibilities (Uysal, 2019, p.877-898). Within the framework of this cooperation, while the private sector provides services related to the financing, construction, renewal, operation and maintenance of public infrastructure facilities, the public sector has traditionally carried out an activity that should be provided by itself, together with the private sector (Sözer, 2013, p.215-253).

The European Union, on the other hand, has chosen to use an umbrella language that draws general lines rather than making a detailed description of the PPP model. In this context, PPP is defined as an upper concept that emphasizes participation between public authorities and the private sector at the point of providing public goods and services, as well as joint participation. This model, which has a different content and structure, leaves the fulfillment of public services with long-term contracts under the responsibility of neither the state nor the private sector. Today, the PPP model, which is shaped according to the participation and risk-sharing of the private sector, the method of financing, the service fee to be paid and how this payment will be made; It continues to be implemented with approaches such as build-operate-transfer (BOT), build-operate (BO), build-lease-transfer (BLT), transfer of operating rights and revenue partnership (Boz, 2013, p.277-332).

3. PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP MODEL IN HEALTH SERVICE PROVISION: CITY HOSPITALS

3.1. Transformation in Health Services and City Hospitals

Since the 1980s, the interest of private sector entrepreneurs has increased in the health sector, as in many other sectors, in the company of neo-liberal policies. Considering that the provision of health services is a public service that cannot be postponed or deferred for all citizens, it can be said that it is vital for governments to develop new models to meet the increasing health care expenditures. This situation is considered as a process felt in all developing and developing countries rather than being an issue only related to Turkey. Although the implementation examples vary from country to country, the more widespread activity of the private sector did not leave many options for the public sector, which lagged behind technological developments. From this point of view, PPP models applied globally in health service delivery; It has been widely used for purposes such as creating the infrastructure of health institutions at every level, providing health services when necessary, developing medical devices, equipment and drugs, distributing all kinds of medical devices, equipment and drugs, and ensuring the follow-up and control of diseases together with the public sector in infectious epidemics. Such a process indirectly brought about the change of health institutions both in terms of finance and organization (Uysal, 2020, p.935-960).

So much so that the construction of hospitals on a global scale with the PPP model has also attracted the attention of Turkey, which sets clear goals in

the provision of health services. The “Health Transformation Program (HTP)”, which was launched in 2003 with the main idea of accessible, sustainable and quality health care for all, became a milestone in the realization of this interest. HTP (Recep Akdağ-2003), which is described as one of the important turning points of the health policies implemented throughout the history of the newly established republic (Dr. Refik Saydam period-1923, Dr. Behçet Uz period-1946 and Prof. Dr. Nusret Fişek-1963) In his presentation, he added participatory, solution-oriented and democratic decision-making processes on top of the work done from the past to the present. The aim of all these transformations is to provide health services in a human-oriented, effective, efficient and fair manner and to provide resources for health services. Undoubtedly, taking into account the "Health for All in the 21st Century" policy of the World Health Organization with the fact that the individual is protected together with public health, the HTP continues to be carried out with a content compatible with the experience and recommendations of international organizations. With the transformation of health services within the framework of HTP, it is aimed to reach a more dynamic administrative and organizational structure against national-global service expectations (Akdağ, 2012, p.7-9).

Within the scope of the HTP, an article was added to the 'Health Services Basic Law No. 3359 of 1987' in order to strengthen the health infrastructure, to benefit from the knowledge and experience of the private sector in the provision of health services, to set quality standards open to global competition, and most importantly to reduce the share of health expenditures in the budget (Annex. -7.) has been added. After this first step taken on behalf of the PPP model in health service delivery; health facilities, which were decided to be built by the High Planning Council, were allowed to be built by real or private legal entities for a certain period of time and for a certain price, provided that the preliminary projects and basic standards are determined by the Ministry of Health. The legal regulation that more clearly determines the PPP model to be made by the Ministry of Health through tenders on immovables belonging to itself or the treasury, is the Law No. 6428 of 2013 on the "Law on the Construction, Renovation and Service Procurement with the Public-Private Partnership Model and Amendments to Certain Decrees with the Force of Law". The aforementioned law abolished the validity of Article 7, supplemented by Law No. 3359. From this point, alternative approaches such as build-operate (BO), build-operate-transfer (BOT), build-lease-transfer (BLT), transfer of operating rights and revenue partnership, which are sub-models of the PPP model, gained weight in practice. However, among these, BLT has more widespread use in the private sector

construction of integrated health campuses and city hospitals (Keskin, 2011, p.17; Boz, 2013, p.277-332).

BLT, which is a prominent model especially in the construction of health, education and public buildings, starts with the establishment of independent and permanent rights of construction to the private sector on the treasury-owned immovables of the needed public service. Subsequently, it continues in the form of planning, providing resources, constructing, and leasing the said goods or services to the public for a certain price and period during the operation by private-sector contractors. Core health services to be provided during the operation period (usually determined as 25 years for city hospitals), which starts at the end of a certain construction period (usually determined as 3 years for city hospitals), must be carried out by public agents, and some support and technical services must be carried out by the contractor firm (Uysal, 2019, p.877-898; Karahanoğulları, 2011, p.81).

In this period, which includes many changes and transformations in the administrative and organizational context, it is also aimed to ensure that citizens with health care needs can have all their diagnoses and treatments done in a single center without going too far. The Minister of Health of the time, Recep Akdağ, explained the purpose of opening the city hospitals, which will be built using the capital and experience of the private sector, from four different windows. These targets are shown below in the tabular form.

Table 1
Purposes of Opening City Hospitals from Different Perspectives

Increasing Health Service Efficiency	Social Needs	Patient Focused Service Approach	In terms of Health Personnel
To provide diagnosis and treatment diversity in Turkey, To complete the developments in the field of health in all regions, To provide quality health care, To provide cost-effective healthcare.	To reach the number of qualified and sufficient beds, Professional healthcare team to start providing effective service in all regions, Application of technological developments in diagnosis and treatment, Development of new concepts in therapeutic services.	Shortening hospital stays, Reduction of patient transfer, Reducing nosocomial infections, Improving patient safety and satisfaction.	Increasing employee safety and satisfaction, Increasing workforce and service quality, Improving health service performance.

Source: Akdağ, 2012, p.289.

In order to ensure coordination between the city hospitals to be opened for these purposes and the contractor company, the Public Private Partnership Department (PPPD) was established within the Ministry of Health in 2007 and started its activities. At the first opportunity, it is planned to build a total of 30 health campuses with different bed numbers and physical sizes in 22 provinces (Akdağ, 2011, p.43). The hospitals that have been completed and are under construction from these projects are shown in the table below.

Table 2

City Hospitals Putting into Service and Continuing Construction with the PPP Model

City Hospital	Patient Bed Capacity	Opening Period
Yozgat City Hospital	475	
Isparta City Hospital	755	
Mersin City Hospital	1294	
Adana City Hospital	1550	
Kayseri City Hospital	1607	
Elazığ City Hospital	1038	
Manisa City Hospital	558	Opened between 2017-2020
Eskişehir City Hospital	1081	
Ankara-Bilkent City Hospital	3711	
Tekirdağ City Hospital	486	
Konya Karatay City Hospital	838 (1250 Kapasiteli)	
Bursa City Hospital	1355	
İstanbul Başakşehir City Hospital	2682	
Kocaeli City Hospital	1210	
Ankara-Etilik City Hospital	3624	Planned to enter service in 2021
Kütahya City Hospital	610	
İzmir Bayraklı City Hospital	2060	
Gaziantep City Hospital	1875	
Şanlıurfa City Hospital	1700	Planned to enter service after 2021

Source: Ministry of Health (PPPD), 2021.

Within the framework of the BLT model, 13 of the city hospitals planned since 2012 have been put into service. In the city hospitals, 6 of which were opened/will be opened in 2021 to be carried out in different provinces and 1 of which is planned to be opened after 2021, studies are continuing rapidly. The need and demand for city hospitals reached its peak during the Covid-19 pandemic that broke out at the end of 2019, and it was seen that these hospitals fulfill an important mission in the provision of health services. While it was planned to build a limited number of city hospitals, which were subject to intense criticism due to scale, investment amount and guarantees, it is expected to increase in the following years due to the demand for qualified patient beds during the pandemic process (Gökkaya et al., 2018, p.2235-2245).

3.2. Dualist Administrative Structure of City Hospitals

The PPP model, which has been widely applied in different countries with different sub-models after the 1980s, has started to be used in the provision of health services, especially in the transportation and education sectors in Turkey. In the process that started with the law numbered 3359 in 2005, integrated health

campuses and city hospitals started to be designed as of 2012 (SBB, 2019). Criticisms have been brought against city hospitals, which started to be put into service as of 2017, on issues such as the burden on the budget due to the high cost, confidentiality of contract provisions, accountability, participation, income guarantee, location selection and accessibility, and personal rights and conditions of health workers. Today, the criticism of the PPP model mostly focuses on the fact that health institutions are privatized and the financial burden that will be undertaken for many years on the grounds of trade secrets is hidden from the public. It is possible to encounter similar criticisms in the literature regarding these issues (Torchia et al., 2013, p.1-26; Uysal, 2019, p.935-960; Kurun, 2017, p.85-106). However, in this study, the dualist (dual) management structure of city hospitals will be discussed.

There are two separate tasks sharing in the provision of health services in city hospitals built with the PPT model. Just to put it roughly; the core health service to be provided in hospitals will be provided by the public sector and its personnel, and technical support services other than these services will be provided by the private sector and its personnel. Although chief physicians are responsible for the qualified, effective and continuous delivery of health services, the contractor company uses its own procedures and methods in the performance of support services that are under the responsibility of the private sector. From this point of view, the purposeful and managerial differences in the fulfillment of health service delivery cause some controversial situations. In particular, the contractor firm does not want to be interfered with in the fields of activity that fall under its jurisdiction. However, due to the nature of health services, team spirit and coordination are required. Any error in synchronization may jeopardize patient health and safety. Therefore, this sensitive structure that entered our lives in the health administration together with the city hospitals makes it necessary to carry out intertwined responsibilities in harmony (Karahanoğulları, 2011, p.128-163). In order to avoid confusion, the services to be fulfilled by the contractor firm are listed one by one in the relevant contracts. These services are shown in the table below.

Table 3

P1 and P2 Services to be provided by the Firm in the PPP Model

P1 Service	P2 Service
Building and Land Services Cleaning Services	Security Service, Parking Services
Exceptional Maintenance and Repair Services	Laundry and Laundry Services, Food Services
Ground and Garden Maintenance Services	Sterilization and Disinfection Services
Waste Management Services	Hospital Information Management System (HIMS) Implementation and Operation Service
Joint Services Management Service	Patient Orientation and Accompaniment/Reception/Help Desk/Transport Services
Furnishing Service	Laboratory Services, Imaging Services, Physical Therapy and Rehabilitation Services (Extracted)
Other Medical Equipment Support Service	
Spraying Services	

Source: Gökkaya et al., 2018, p.2235-2245.

A total of 19 services, which are described as P1 and P2 services within the scope of the contract, are planned to be carried out by the contractor firm. However, it is seen that Physiotherapy and Rehabilitation Services, which are within the scope of P2 in the latest contracts, have been excluded from this scope. Therefore, the services to be performed by the company within the scope of P1 and P2 have been reduced to 18. Fixed, amount-dependent (imaging, laboratory, waste management, laundry and laundry, food and sterilization and disinfection services) and non-service provisions are paid to the contractor company every month by paying progress payments over the prices specified in the contract. However, polyclinic and services for direct diagnosis and treatment are provided through the management and personnel of the Ministry of Health within the scope of core health services. At the point of fulfilling the responsibilities of the public and private sectors, the task of coordinating was left to the City Hospitals Coordination Department (CHCD), which was established within the ministry. For this purpose, training and documentation, help desk and coordination, medical services and process management, administrative, financial and legal processes and pre-operation preparation units have been established in CHCD. Thus, the contractor firm carries out support services under the supervision and control of the Ministry of Health. Every transaction and activity performed by the contractor company incompletely or incorrectly is scored and penalized. Therefore, the audit duty of the public has a very important place in the fulfillment

of support services according to contractual obligations (Karahanoğulları, 2011, p.128-163; Uysal, 2019, p.935-960).

Administrative sustainability is extremely important in city hospitals, which are implemented for the first time with the PPP model. Although a bilateral management structure is envisaged by the contract, it can be said that public surveillance and supervision continues. From this point of view, the perception that contractor companies manage city hospitals does not reflect reality. However, it is considered that the dual management structure may cause some managerial problems in the provision of health services. If we list these problems in items;

- ✓ While hospital chief physicians are directly authorized in the provision of core health services in city hospitals, there is an indirect use of authority in support services. In this process, the approach of the business managers appointed by the contractor company directly affects the quality of health service delivery. The hybrid nature of health services also necessitates the timely, complete and uninterrupted fulfillment of support services. From this point, it is vital for both parties to act with the awareness of team spirit and responsibilities. However, it is not possible to say that this is always the case in practice. Although penal sanctions are imposed on the contractor company for incomplete and faulty procedures, patient safety and the continuity of health service delivery are at risk.
- ✓ In the hospitals of the city, where different dynamics are intertwined, the managers of the contractor companies, who do not have experience in providing health services, come face to face with public employees. The lack of auxiliary health personnel, especially during the outpatient clinic, makes the relations between patient-physician and physician-health administration quite tense. Due to the prolongation of the processes, the patients have to choose between patient density and providing quality health services. This table also causes communication accidents between the managers of the contractor companies and the health workers. It is known that this form of communication without a winner creates administrative weaknesses in terms of the principle of accountability.
- ✓ The holistic structure of health services should not be left dependent on a dual bureaucracy that evokes duality in administration. In fact, in city

hospitals where a wide variety of services requiring expertise are provided, inspection and surveillance activities should be combined under a single administrative roof. From this point, the application of 3000-4000 pages contract contents to the public sector, the support of experts who have a good command of the accounting and purchasing processes, should monitor and audit the private sector. Because while the contractor firm employs expert personnel, it will not be possible for the personnel with classical hospital experience in the public sector to supervise and balance these people. As a result, in order for the public administration to take the initiative, from the implementation of the legislation to the resolution of the collusive issues, it must be at least as competent as the private sector.

- ✓ The increase in hotel services and indoor areas in city hospitals is not in line with the increase in health personnel. While it is possible to provide a qualified response to the increasing service demand with a realistic human resources planning, on the other hand, it should be ensured that experienced personnel adapted to the new process are included in the process. Otherwise, many problems that affect the service quality during the day may be overlooked. However, although some problems can be detected by the feedback of the patients, the contractor company can hide the problems in order not to be penalized and to prevent the creditors from being affected by this situation. This situation adversely affects the delivery of health services and therefore patient care.
- ✓ While public personnel work in many fields such as laboratory and imaging services, among the P1 and P2 services offered under the contract with the contractor company, inexperienced company personnel are employed instead. Especially in these two areas, high staff turnover rates affect the service quality on the one hand and cause disruptions in the work on the other hand. Experienced public personnel working in these fields are employed in less important jobs. This situation increases the work stress of the health personnel and disrupts the work peace.
- ✓ It is not made in writing to convey the problems that occur especially in maintenance, repair and technical services in the hospital to the managers of the contractor company. In some hospitals, the mail method is carried out, while in some hospitals, it is carried out by sending a message on the

phone. Ultimately, these problems, which need to be intervened within a certain period of time, are added to the personal or systemic problems arising from communication mechanisms, making it difficult to follow up the liabilities of the companies. Ultimately, the decision-making mechanism of the public administration, which undertakes the task of supervision and control, regarding the incomplete and timely activities in question is adversely affected by this process.

- ✓ For the services to be provided in the city hospitals, especially in the clinics, the contractor company is consulted before the purchasing processes for the fixtures, medical-biomedical devices and furnishing items other than consumables. The fact that the content and operating procedure of the processes such as Annex-13, Annex-17 and Annex-22, which are currently included in the contract, are not clarified, invites delay in purchasing processes. Considering that the procurement of all kinds of goods and services in other public hospitals is under the responsibility of the chief physicians, the simultaneous involvement of the purposeful differences in the processes may cause the process to go to arbitration. This situation may cause chronic managerial confrontations between the public administration and the contractor company, and it will also open the door for patient safety to be always at risk.

CONCLUSION

Integrated health campuses and city hospitals, which are the last phase of the Health Transformation Project, have started to be implemented through the sub-model of the Public Private Partnership model, Build-Lease-Transfer. In this context, financing, maintenance, repair and renewal services in the city hospitals put into service are provided by the contractor company, while the core healthcare service and customer guarantee is provided by the public sector. City hospital contracts, which require long-term cooperation between the contractor company and the public administration, consist of a certain construction period (average 3 years) and operation period (average 25 years). The private sector provides support services (HIMS, Patient Guidance, Security, etc.) on the one hand, operates commercial areas such as parking lots and cafeterias, on the other hand, in accordance with its contractual obligations. Thus, the Ministry of Health, as a public administration, both solves the resource problem with the Build-Lease-

Transfer model and enters the long-term business process with the private sector within the framework of the New Public Management approach.

The Public-Private Partnership model is implemented in hybrid city hospitals over a relationship network (public administration-contractor-financier/creditor) and an administrative structure that public administrations are not accustomed to. It is vital that these gigantic projects include conditions that will ensure optimal healthcare delivery. In addition, an effective monitoring-evaluation and performance audit should be carried out throughout the operation process in order to increase the quality of service and to establish a cost-effective health service balance (SBB, 2019). While the importance of all these for the success of the project is obvious, it is equally important to ensure administrative sustainability for service quality. In the "Specialization Commission Report" published by the Ministry of Development, this situation was clearly stated and it was emphasized that the sustainability of the projects should be continued without causing administrative problems rather than the size of the hospitals. From this point, the risk of mismanagement approaches both in terms of finance and public health has also been revealed (Ministry of Development, 2018).

It is extremely important to minimize administrative problems in terms of the sustainability of public-private sector cooperation in city hospitals. In this context, it is necessary to strengthen the human resources of city hospitals, which will be the face of the health service delivery of our country, with a new management model unique to them. Ultimately, it is essential that the positive graphic captured in terms of the use of physical space in hospitals is also captured in organizational arrangements and in creating corporate culture. In this context, trainings should be given urgently to both public personnel and private sector employees in accordance with the new management approach and contributing to the formation of corporate culture. In particular, priority should be given to the fact that the business managers appointed by the contractor company have assimilated the Public Private Partnership model, which requires working together for many years, and have experience suitable for joint and teamwork. The length of the contractual provisions for the construction and operation process puts a lot of strain on the public administrators responsible for the supervision and control of hospitals. For this reason, the applicability of the said contract and legislation provisions should be increased by simplifying them by experts. Because ambiguous or open to interpretation texts make it difficult to solve the problems experienced in the field and cause the process to be carried to the judiciary. Again, instead of the City Hospitals Coordination Department established before the ministry, it should be ensured that the services are carried out and observed at the level of the executive general directorate or directly under

the responsibility of a deputy minister. Local political interventions should be prevented in the appointment of managers who are in the position of institutional memory, by reducing the turnover rate of both managers and health personnel in city hospitals. From this point of view, managers who are qualified and experienced in the management of hybrid health institutions should continue their duties. Most importantly, instead of a dualist management structure, the practice of “Professional Hospital Management”, which dominates business, law and health practices, should be started as soon as possible. Professional hospital manager should be responsible for the general management of city hospitals with his knowledge and experience. Under this management, a chief physician can be appointed for core service delivery and a business manager for other support and technical services. It should be ensured that both managers work in coordination with each other and depending on the Professional Hospital Manager. Thus, the hospital head physician will focus on performing only core health services and the operating manager will focus on performing other support services without having to deal with many administrative regulations. As a result, thanks to Professional Hospital Management, the expectation of accessible, qualified health services expected from city hospitals and sustainable private sector cooperation will be realized without any managerial turmoil.

REFERENCES

- Akdağ, R. (2011). *Sağlık Bakanlığı Yataklı Sağlık Tesisleri Planlama Rehberi* (Özet Kitap). Tedavi Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Akdağ, R. (2012). *Türkiye’de Sağlıkta Dönüşüm Programı Değerlendirme Raporu (2003-2011)*. https://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/SDP_turk.pdf, Access date: 08.12.2020
- Boz, S.S. (2013). Kamu özel işbirliği (PPP) Modeli. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 4(2), 277-332.
- ESAM (2017). *Sağlık Politikaları ve Şehir Hastaneleri Çalıştayı Sonuç Bildirgesi*. <http://www.esam.org.tr/pdfler/Raporlar/Sa%C4%9Fl%C4%B1k%20Politikalar%C4%B1%20ve%20C5%9Eehir%20Hastaneleri%20Sonu%C3%A7%20Bildirgesi.pdf>, Access date: 08.12.2020
- Eryılmaz, B. (2011). *Kamu Yönetimi: Düşünceler, Yapılar, Fonksiyonlar, Politikalar*. Okutman Yayıncılık.

- European PPP Expertise Centre (EPEC). (2012). *UK (England) - PPP Units and Related Institutional Framework*, July 2012, ss.1-41, https://www.eib.org/attachments/epec/epec_uk_england_ppp_unit_and_related_institutional_framework_en.pdf, Access date: 08.12.2020
- Gökkaya D., Eroymak, S. & İzgüden, D. (2018). Kamu özel ortaklığı bağlamında şehir hastanelerinin değerlendirilmesi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 4(19), 2235-2243.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons. *Public Administration*, 69, 3-19.
- Joyner, K. (2007). Dynamics evolution in public-private partnerships, the role of key actors in managing multiple stakeholders. *Managerial Law*, 49(5/6), 205-217.
- Kalkınma Bakanlığı (2018). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. Sağlık hizmet kalitesi ve mali sürdürülebilirlik özel ihtisas komisyonu raporu.
- Karahanoğulları, O. (2011). *Eksik İmtiyaz (Kamu-Özel Ortaklığı)*. Sağlık Alanında Kamu-Özel Ortaklığı Sempozyumu 6-7 Mayıs 2011, 128- 163.
- Keskin, S., (2011). Türkiye’de Sağlık Hizmetlerinin Sunumunda Kamu Özel Ortaklığı Modeli (Aydın Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurun, İ. (2017). Yeni kamu işletmeciliği yaklaşımının kamu hizmetlerine etkisi: Belediyeler örneği. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 8(16), 85-106.
- Mariateresa T., Andrea C. & Michèle, M. (2013). Public-Private Partnerships in the Health Care Sector: A systematic review of the literature. *Public Management Review*, 1-26, <http://dx.doi.org.10.1080/14719037.2013.792380>
- Osborne, D. & Gaebler, T. (1993). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*. Reading.
- Ömürgönülşen, U. (1998). The emergence of a new approach to the public sector: The new public management. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, LII(1-4), 517-565.
- Sezgili, K. (2019). Kurumsal politik davranış: İşletme, devlet ve piyasa ilişkileri ekseninde eleştirel bir inceleme. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Merkezi*, 13(19), 2804-2826.
- Strateji Bütçe Başkanlığı (SBB) (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*.

- SB KÖODB (2021). Şehir Hastanelerimiz, <https://khgmsehirhastaneleridb.saglik.gov.tr/TR-43796/sehir-hastanelerimiz.html>, Access date: 20.10.2021
- Sözer, A.N. (2014). Sağlıkta yeniden yapılanmanın (özelleştirmenin) devami olarak şehir hastaneleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 2013, 215-253.
- Tarazona, M.C., Collado, A.C. & Consuelo, D.V. (2016). A cost and performance comparison of Public Private Partnership and public hospitals in Spain, *Health Economics Review*, 6:17, 1-7.
- Torchia, M., Calabrò, A. & Morner, M. (2013). Public–Private Partnerships in the Health Care Sector: A systematic review of the literature. *Public Management Review*, 1-26. <http://dx.doi.org.10.1080/14719037.2013.792380>
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı (SSB) (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*.
- Uysal, Y. (2019). Kamu-özel işbirliği (Yap-Kiralama-Devret) modeli ve şehir hastanelerinin sağlık hizmetlerindeki değişim ve dönüşüm üzerine etkileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 14(3), 877-898.
- Uysal, Y. (2020). İngiltere kamu-özel işbirliği modelinin türkiye'deki şehir hastaneleri uygulamaları üzerine etkileri: Politika transferi bağlamında bir analiz. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 935-960.
- Yavuz, H. B. (2018). The economic function of the State. *Journal of Tourism and Regional Development*, (9), 19-128.

EXTENDED ABSTRACT

The PPP model, which has been widely applied in different countries with different sub-models after the 1980s, has started to be used in the provision of health services, especially in the transportation and education sectors in Turkey. In the process that started with the law numbered 3359 in 2005, integrated health campuses and city hospitals started to be designed as of 2012 (SBB, 2019). Criticisms have been brought against city hospitals, which started to be put into service as of 2017, on issues such as the burden on the budget due to the high cost, confidentiality of contract provisions, accountability, participation, income guarantee, location selection and accessibility, and personal rights and conditions

of health workers. Today, the criticism of the PPP model mostly focuses on the fact that health institutions are privatized and the financial burden that will be undertaken for many years on the grounds of trade secrets is hidden from the public. It is possible to encounter similar criticisms in the literature regarding these issues (Torchia et al., 2013, p.1-26; Uysal, 2019, p.935-960; Kurun, 2017, p.85-106). However, in this study, the dualist (dual) management structure of city hospitals will be discussed.

There are two separate tasks sharing in the provision of health services in city hospitals built with the PPT model. Just to put it roughly; The core health service to be provided in hospitals will be provided by the public sector and its personnel, and technical support services other than these services will be provided by the private sector and its personnel. Although chief physicians are responsible for the qualified, effective and continuous delivery of health services, the contractor company uses its own procedures and methods in the performance of support services that are under the responsibility of the private sector. From this point of view, the purposeful and managerial differences in the fulfillment of health service delivery cause some controversial situations. In particular, the contractor firm does not want to be interfered with in the fields of activity that fall under its jurisdiction. However, due to the nature of health services, team spirit and coordination are required. Any error in synchronization may jeopardize patient health and safety. Therefore, this sensitive structure that entered our lives in the health administration together with the city hospitals makes it necessary to carry out intertwined responsibilities in harmony (Karahanoğulları, 2011, p.128-163).

Administrative sustainability is extremely important in city hospitals, which are implemented for the first time with the PPP model. Although a bilateral management structure is envisaged by the contract, it can be said that public surveillance and supervision continues. From this point of view, the perception that contractor companies manage city hospitals does not reflect reality. However, it is considered that the dual management structure may cause some managerial problems in the provision of health services. It is extremely important to minimize administrative problems in terms of the sustainability of public-private sector cooperation in city hospitals. In particular, priority should be given to the fact that the business managers appointed by the contractor company have assimilated the Public Private Partnership model, which requires working together for many years, and have experience suitable for joint and teamwork. The length of the contractual provisions for the construction and operation process puts a lot of strain on the public administrators responsible for the supervision and control of hospitals. For this reason, the applicability of the said contract and legislation provisions should be increased by simplifying them by

experts. Because ambiguous or open to interpretation texts make it difficult to solve the problems experienced in the field and cause the process to be carried to the judiciary. Again, instead of the City Hospitals Coordination Department established before the ministry, it should be ensured that the services are carried out and observed at the level of the executive general directorate or directly under the responsibility of a deputy minister. Local political interventions should be prevented in the appointment of managers who are in the position of institutional memory, by reducing the turnover rate of both managers and health personnel in city hospitals. From this point of view, managers who are qualified and experienced in the management of hybrid health institutions should continue their duties. Most importantly, instead of a dualist management structure, the practice of “Professional Hospital Management”, which dominates business, law and health practices, should be started as soon as possible. Professional hospital manager should be responsible for the general management of city hospitals with his knowledge and experience. Under this management, a chief physician can be appointed for core service delivery and a business manager for other support and technical services. It should be ensured that both managers work in coordination with each other and depending on the Professional Hospital Manager. Thus, the hospital head physician will focus on performing only core health services and the operating manager will focus on performing other support services without having to deal with many administrative regulations. As a result, thanks to Professional Hospital Management, the expectation of accessible, qualified health services expected from city hospitals and sustainable private sector cooperation will be realized without any managerial turmoil.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50004>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 18-03-2021
Kabul Tarihi: 06-06-2021
On-line Yayın: 30.12.2021

Article Type: Research article
Submitted: 18-03-2021
Accepted: 06-06-2021
Published Online: 30.12.2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yüksel, B., & Değirmenci Kurt, A. (2021). Erken Çocukluk Döneminde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Çalışmaların Eğilimleri: Sistematik Derleme. *Journal of History School*, 55, 3867-3903

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALARIN EĞİLİMLERİ: SİSTEMATİK DERLEME¹

Begümhan YÜKSEL² & Adile DEĞİRMENCİ KURT³

Öz

Bu çalışmanın amacı 2010-2020 yılları arasında Türkiye'de erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimine yönelik yayınlanan çalışmaların güncel araştırma eğilimlerini sistematik inceleme yöntemi ile belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, ULAKBİM, EBSCOhost, ASOS Index ve Google Akademik arama motorlarında 2010-2020 yılları arasında yayımlanan, sadece Türkiye'de seçilen örneklemlemler ile yürütülmüş olan Türkçe veya İngilizce dillerinde hazırlanmış 78 bilimsel araştırma çalışmanın kapsamını oluşturmuştur. Çalışmada araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden sistematik derleme kullanılmıştır. İlgili alanda yapılan makale ve tezleri sistematik olarak kodlamak ve sınıflamak amacıyla Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012) tarafından geliştirilen "Makale Sınıflama Formu" revize edilerek kullanılmıştır. Ulaşılan araştırmalar içerik analiz tekniği kullanılarak, araştırma türü, yayımlandığı yıl, araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem grubu, örnekleme tekniği, veri toplama araçları, ele alınan tema, veri analiz yöntemleri ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları başlıkları altında incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular raporlaştırılarak alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Alanda yapılan çalışmalar bağlamında erken çocukluk döneminde

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

² Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, begumhanyuksel@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0869-9157

³ Doktorant, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Doktora Programı, adegirmenci07@gmail.com, Orcid: 0000-0002-5971-6826

kaynaştırma eğitimine yönelik çalışmaların en çok erken çocuk döneminde kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri üzerine yapıldığı, en çok öğretmen örneklem grupları ile çalışıldığı ve veri toplama araçları olarak da en çok ölçek ve görüşmenin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, Kaynaştırma eğitimi, İçerik analizi, Okul öncesi, Sistematik derleme.

Trends of Research Made in The Field of Inclusion in Early Childhood Education: Systematic Review

Abstract

The purpose of this study is to determine general research trends in the field of inclusion in early childhood education in Turkey by analyzing studies published between the years 2010-2020 in this field. For this purpose, 78 scientific studies were obtained thanks to the Higher Education Council (YÖK) National Thesis Center, Dergipark, ULAKBIM, EBSCOhost, ASOS Index, and made in Turkey between the years of 2010-2020 created the scope of this research. A systematic review which is one of the qualitative methods was used as a research method in the study. The "Article Classification Form" developed by Çiltaş, Güler, and Sözbilir (2012) was revised and used to code and classify the articles and theses systematically in this field. The studies obtained were analyzed in terms of research type, the year it was published, the research method, the research design, the sample group, the sampling technique, the data collection tools, the theme, the data analysis methods, and the validity and reliability studies by using the content analysis technique. The findings obtained as a result of the analysis were reported and discussed within the framework of the literature. The studies related to inclusion in early childhood was mostly conducted on the views of teacher, and accordingly mostly studied with the samples of the teacher. In addition, scales and interview forms were used as data collection tools in these studies according to findings.

Keywords: Early childhood, Inclusive education, Content analysis, Pre-School, Systematic review.

GİRİŞ

0-8 yaş aralığını kapsayan erken çocukluk dönemi, yaşam serüveni düşünüldüğünde gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu dönem olması sebebi ile kritik dönem olarak kabul edilmektedir (Yapıcı & Ulu, 2009). Bu yıllarda verilen erken çocukluk eğitimi ise, çocuğun bireysel özellikleri temel alınarak, bütün gelişim alanlarının desteklendiği aile destekli, planlı ve sistemli bir eğitim sürecidir (Tümkaya & Gülaçtı, 2010). Her toplumda bireysel ve gelişim özellikleri açısından normal gelişim gösteren bireyler olduğu gibi, bireysel ve

gelişim özellikleri yaşlılarından farklı olan özel gereksinimli bireyler de bulunmaktadır (Özsoy, Özyürek & Eripek, 2002). Akranlarından bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren, tanılanmış bir yetersizliği bulunan veya gelişimi risk altında olan bireyler, “özel gereksinimli birey” olarak tanımlanmaktadır (Lerner vd, 2003; MEB, 1997).

Erken çocukluk eğitiminin amacı, demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamlarında farklı özelliklere sahip çocukların bireysel farklılıklarının dikkate alınarak, çocukların gelişimlerini destekleyerek, var olan potansiyellerini en üst seviyeye çıkartmak ve ilköğretime hazırlanmaktır. Bireylerin ileriki akademik başarılarının temelini atıldığı erken çocukluk döneminde verilen sistemli eğitim, normal gelişim gösteren çocuklar kadar özel gereksinimli çocuklar için de kritik öneme sahiptir. Erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların bazıları sadece özel eğitim kurumlarında eğitim alırlarken, bazıları normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim aldıkları okul öncesi kurumlara devam etmekte, bazıları ise hem kaynaştırma hem de özel eğitim hizmetleri almaktadırlar. Özel gereksinimli bireylerin destek eğitim hizmetleri sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim aldıkları özel eğitim uygulamaları “kaynaştırma eğitimi” olarak tanımlanmıştır. Kaynaştırma eğitimi, Türkiye’de 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile 1983 yılında yasal olarak benimsenmiş, 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile daha ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır (MEB, 2000).

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, son yıllarda okul öncesi eğitim (Baran vd., 2007; Derman vd., 2019; Metin, 2018; Yılmaz & Altinkurt, 2012) ve özel eğitim (Çoşkun vd., 2014; Demirok vd., 2015; Diken vd., 2008; Diken vd., 2009; Diken vd., 2016; Gökçe & Ülke Kürçüoğlu, 2019; Küçüközyiğit vd., 2016; Melekoğlu vd., 2018; Olçay-Gül & Diken, 2009; Özkardeş, 2013; Özkubat vd., 2014; Sucuoğlu, 2004; Şermin, 2013; Tiryakioğlu, 2014; Yıldız vd., 2016) alanlarında yapılan araştırmaların eğilimlerini belirleme amacıyla pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan Olçay-Gül ve Diken (2009) erken çocukluk özel eğitimi kapsamı içerisinde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk, aile, öğretim ve hizmet kategorilerindeki tezleri karşılaştırmalı olarak incelemiştir.

Ulusal alan yazında erken çocukluk özel eğitimi bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise bu çalışmaların farklı engel gruplarını ele almasının yanı sıra, öğrenme ortamları, çalışma grupları, araştırma yöntemi, veri toplama araçları gibi farklı çeşitlilikte bilgi kaynağı sunduğunu söylemek

mümkündür. Bakkaloğlu ve diğerleri (2018) okul öncesi eğitimde kaynaştırma konusunda ülkemizde 1992-2016 yılları arasında ulusal ve/ya uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış olan çalışmaların özelliklerini, hangi yöntemleri kullandıklarını, hangi örneklerde hangi müdahalelerin ele alındığını incelemiştir, Metin (2013) Türkiye’de 1992-2013 yılları arasında okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin yapılmış çalışmaların tematik dağılımlarını incelemiştir, Öncül (2014) ise 1992-2013 yılları arasında erken çocukluk özel eğitimine ilişkin makaleleri gözden geçirerek, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi, görüş, öneri ve tutumlar”, “kaynaştırmanın çocukların üzerindeki etkileri” ve “okul öncesi kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar” olarak okul öncesi dönemde kaynaştırma konulu çalışmalarını üç kategoride incelemiştir. Bununla beraber, bu çalışmaların farklı değişkenler açısından (tema, yöntem özellikleri, örneklem özellikleri vs.) sistematik derlemesini yaparak araştırma bulgularını hem makale hem de tez bağlamında ayrıntılı olarak ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sistematik derleme belli bir konuda yapılmış olan araştırmaların çeşitli dâhil etme ve dışlama kriterleri kullanarak sistemli bir şekilde tarama yolu ile somut veriler sunmaya çalışmakta (Higgins & Green, 2011) ve ilgili alan yazını kümülatif olarak özetleyerek araştırmacılara ve uygulayıcılara kolaylık sağlamaktadır (Aslan & Karasu, 2018; Tavşancıl vd., 2010).

Bu çalışmada erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma eğitimine ilişkin araştırmaları gözden geçirerek, eğilimleri saptamak, yapılan tüm çalışmaların benzer ve ortak yanlarını ortaya koyarak mevcut bilgilerin hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla sistematik bir derleme çalışması yapılmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın bu alanda yapılmış makale ve tezleri tek bir çatı altında toplayarak mevcut durumu ortaya koyması nedeniyle araştırmacı ve uygulayıcılara yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca erken çocukluk eğitiminde çalışılmasına ihtiyaç duyulan konu ve bunlara ilişkin yöntem sürecine değinilerek bu çalışmanın ileride yapılması planlanan araştırmalara yol gösterici nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; Türkiye’de 2010-2020 tarihleri arasında erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimine yönelik yayımlanan çalışmaların sistematik bir incelemesini sunmak ve bu alandaki eğilimleri belirlemektir. Bu çalışmada son 10 yıllık süreçte erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan araştırmaların ele alınmasının nedeni, ulusal alan yazında ilgili konuda son yıllarda yapılan güncel çalışmaların eğilimini ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıda sıralanan sorulara cevap aranmıştır:

Erken Çocukluk Döneminde Kaynaştırma Eğitime Yönelik Yapılan Çalışmaların...

1. Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların araştırma türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların yayınlandığı yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
4. Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların araştırma desenine göre dağılımı nasıldır?
5. Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların örnekleme göre dağılımı nasıldır?
6. Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların örnekleme tekniğine göre dağılımı nasıldır?
7. Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
8. Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların temalarına göre dağılımı nasıldır?
9. Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların veri analiz yöntemine göre dağılımı nasıldır?
10. Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmalarda yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimi ile ilgili toplam 78 bilimsel çalışmaya yer verilmiştir. Ulaşılan çalışmaların incelemek amacıyla sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme belirli bir konuda yapılan orijinal çalışmaların çok detaylı ve geniş bir biçimde taranıp çalışmaların çalışma grubuna dâhil edilme veya çalışma grubundan çıkarılma kriterleri kullanılarak, bulguların sentez edildiği bilimsel incelemedir (Aslan, 2018). Sistematik derleme, alanında uzman kişiler tarafından belli bir konuda hazırlanmış araştırma sorusuna yanıt bulmak için, belirlenmiş kriterlere uygun olarak o alanda yayımlanmış tüm çalışmaların sistemli ve yan tutmadan taranması, bulunan çalışmaların geçerliğinin değerlendirilmesi ve sentezlenerek birleştirilmesidir (Higgins & Green, 2011; Karaçam, 2013). Başka bir deyişle

sistematiik derleme, kanıt sağlamak amaciyla incelenen alanda yapilmis çalişmaları bir araya getiren ve sonucunda incelenen olguya yönelik sentez oluşturulmasına imkân tanıyan bir araştırma yöntemidir (Gough vd., 2012). Son yirmi yılda eğitimde de popüler olarak kullanılan sistematiik derleme çalişmalarında veri kaynağını oluşturan araştırmaların nitel, nicel veya karma araştırma yöntemi temelinde gerçekteşmesi ve bunların ayrı ayrı örnekleme dâhil edilmesi araştırma sonucunda zengin bilgi kaynağına ulaşılmasına katkı sağlamaktadır (Cohen vd., 2018). Sistematiik derleme yönteminin kullanıldığı çalişmalarda çoğunlukla araştırmanın amacına hizmet edebilmek için bazı değerlendirme kriterleri vardır ve veri kaynağını oluşturan çalişmalar bu kriterlere göre belirlenir (Pawson, 2006).

Veri Kaynağı

Bu çalişmanın veri kaynağını Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, ULAKBİM, EBSCOhost, ASOS Index, Google Akademik arama motorlarında 2010-2020 yılları arasında yayımlanan, sadece Türkiye’de seçilen örneklemler ile yürütölmüş olan Türkçe veya İngilizce dillerinde hazırlanmış 78 (bk. EK A) erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimine ilişkin çalişma (32 yüksek lisans, 8 doktora tezi, 38 makale) oluşturmaktadır. Veri kaynağını oluşturan çalişmalara amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak ulaşılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmalarda bilgi açasından bakıldığında zengin durumların seçilmesi noktasında derinlemesine bilgi edinme fırsatı sunar (Büyököztürk vd., 2008).

Veri Kaynağının Seçilme Ölçütleri

Ulaşılan Makalelerin çalişma kapsamına alınabilmesi için alan yazında erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimine ilişkin yapılmış nitel, nicel ve karma çalişmalara yönelik birtakım veri kaynağı seçilme ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler: Araştırmaların,

- a) 2010- 2020 yılları arasında tam metin olarak yayımlanmış olması
- b) Hakemli dergilerde yayımlanmış olması
- c) Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimini temel alması
- d) Türkiye’de seçilen örneklemler ile yürütölmüş olması (Sadece Türkiye bağlamında yapılmış olan ama hem Türkçe hem de İngilizce yazılan makaleler ele alınmıştır.)
- e) Lisansüstü tez veya makale olması olarak belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Ulaşılan makalelerin yayımlandığı dergilere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1**Ulaşılan Akademik Yayınların Yayımlandığı Yıla ve Dergi Türüne Göre Dağılımı**

Derginin Adı	Yıl	Dergi Türü	f
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2010, 2014	Ulusal	3
Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi	2010	Ulusal	1
Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi	2011	Ulusal	1
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	2011	Ulusal	1
International Journal of Early Childhood Special Education	2011	Uluslararası	1
Journal of Educational and Instructional Studies in the World	2012	Uluslararası	1
Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	2013	Ulusal	1
Cumhuriyet International Journal of Education	2013	Uluslararası	1
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	2014	Ulusal	1
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2014	Ulusal	1
Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi	2015	Uluslararası	1
Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi	2015	Ulusal	2
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi	2015, 2016 2017, 2018	Uluslararası	6
Ege Eğitim Dergisi	2016	Ulusal	1
Milli Eğitim Dergisi	2016	Ulusal	1
SDU International Journal of Educational Studies	2016	Uluslararası	1
Sosyal Bilimler Dergisi	2017	Ulusal	1
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2017, 2019	Ulusal	2
Trakya Eğitim Dergisi	2019	Ulusal	1
Journal of International Management, Educational and Economics Perspectives	2017	Uluslararası	1
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	2017	Ulusal	1
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2018	Ulusal	2
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2018	Uluslararası	1
Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi	2018	Uluslararası	1
Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi	2018	Uluslararası	1
GEFAD / GUJGEF Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	2019	Ulusal	1
Sakarya University Journal of Education	2020	Ulusal	1
Toplam			38

Ulusal YÖK Tez Merkezi'nden ulaşılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Çalışmaya Dâhil Edilen Tezlerin Tez Türü, Yıl, Enstitü, Bölüm ve Üniversiteye Göre Dağılımı (n = 40)

Tez Türü	Yıl	Enstitü	Bölüm	Üniversite
YL	2010	Eğitim Bilimleri	İlköğretim	Dokuz Eylül Üniversitesi
YL	2010	Eğitim Bilimleri	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Gazi Üniversitesi
YL	2010	Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	Anadolu Üniversitesi
YL	2010	Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	Anadolu Üniversitesi
YL	2010	Sosyal Bilimler	Okul Öncesi	Trakya Üniversitesi
YL	2011	Sosyal Bilimler	İlköğretim	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
YL	2011	Sosyal Bilimler	İlköğretim	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
YL	2013	Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi
YL	2013	Eğitim Bilimleri	İlköğretim	Dumlupınar Üniversitesi
YL	2013	Sosyal Bilimler	İşletme	Okan Üniversitesi
YL	2014	Fen Bilimleri	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Ankara Üniversitesi
YL	2014	Eğitim Bilimleri	Eğitim Bilimleri	Gaziantep Üniversitesi
YL	2014	Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	Gazi Üniversitesi
YL	2014	Sosyal Bilimler	İşletme	Okan Üniversitesi
YL	2014	Eğitim Bilimleri	İlköğretim	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
YL	2015	Eğitim Bilimleri	İlköğretim	Gazi Üniversitesi
YL	2015	Eğitim Bilimleri	İlköğretim	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
YL	2015	Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	Anadolu Üniversitesi
YL	2015	Sosyal Bilimler	Okul Öncesi	ODTÜ
YL	2017	Eğitim Bilimleri	Temel Eğitim	Gazi Üniversitesi
YL	2017	Eğitim Bilimleri	Zihin Engelliler	Gazi Üniversitesi
YL	2017	Sosyal Bilimler	Engelli Çalışmaları	Trakya Üniversitesi
YL	2018	Eğitim Bilimleri	Temel Eğitim	İstanbul Üniversitesi
YL	2018	Eğitim Bilimleri	İlköğretim	Gazi Üniversitesi
YL	2018	Sosyal Bilimler	Psikoloji	Toros Üniversitesi
YL	2018	Eğitim Bilimleri	Eğitim Bilimleri	Mersin Üniversitesi
YL	2018	Sağlık Bilimleri	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Kırklareli Üniversitesi
YL	2019	Sosyal Bilimler	Özel Eğitim	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
YL	2019	Eğitim Bilimleri	İlköğretim	Akdeniz Üniversitesi
YL	2019	Eğitim Bilimleri	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Marmara-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
YL	2020	Eğitim Bilimleri	Temel Eğitim	Pamukkale Üniversitesi

Erken Çocukluk Döneminde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yapılan Çalışmaların...

YL	2020	Eğitim Bilimleri	Temel Eğitim	Anadolu Üniversitesi
Doktora	2016	Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi
Doktora	2016	Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi
Doktora	2017	Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	Anadolu Üniversitesi
Doktora	2017	Sağlık Bilimleri	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Hacettepe Üniversitesi
Doktora	2019	Sosyal Bilimler	Engelli Çalışmaları	Trakya Üniversitesi
Doktora	2019	Sosyal Bilimler	Okul Öncesi	Çukurova Üniversitesi
Doktora	2019	Sosyal Bilimler	Okul Öncesi	Çukurova Üniversitesi
Doktora	2020	Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	Gazi Üniversitesi
Toplam				40

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Çiltaş ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu” erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimine yönelik güncel çalışma alanları adı altında alt bir tema eklenerek revize edilmiştir. Makale Sınıflama Formu, makalenin kimliği hakkında bilgi, makalenin künyesi ile ilgili kapsamlı bilgi, makalede ele alınan konular, makalede kullanılan araştırma yöntemi, araştırmanın örnekleme, makalede kullanılan veri toplama araçları, makalenin veri analiz yöntemleri olmak üzere yedi bölümden oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan çalışmalara erişme aşamasında öncelikle detaylı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olan çalışmalara ulaşmada Dergipark, ULAKBİM, EBSCOhost, ASOS Index, Google Akademik ve Ulusal Tez Merkezi (YÖK Tez) arama ve indeksleme motorları kullanılarak “okul öncesi eğitimi”, “okul öncesinde kaynaştırma eğitimi”, “erken çocukluk dönemi”, “kaynaştırma eğitimi”, “erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma” anahtar kelimeleri kullanılarak erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimine yönelik yapılmış lisansüstü tez ve makalelere ulaşılmıştır. İlk taramada toplam 88 çalışmaya ulaşılmıştır. Fakat bu çalışmalardan bir kısmı (n = 10) çalışma ile ilgili “veri kaynağının seçilme ölçütleri” başlığında açıklanan kriterlere uygun olmadığı gerekçesiyle analize dâhil edilmemiş, çalışmanın amacına uygun olan 78 çalışma (38 makale, 32 yüksek lisans, 8 doktora) örneklem grubunu oluşturmuştur. Daha sonraki aşamada, toplanması amaçlanan veriler belirlenen çalışmalardan toplanıp makale sınıflama formu kullanılarak her aşama için ayrı ayrı tablolar oluşturulmuştur.

Veri toplama sürecinde izlenen aşamalara aşağıda Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1.

Veri Toplama Sürecinde Çalışmalara Ulaşmada İzlenen Aşamalar



Veri Analizi

Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimi araştırmalarına uygun bir biçimde revize edilen ve yedi bölümden oluşan makale sınıflama formu ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde öncelikle birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar ile bir araya getirip bunları anlaşılır bir biçimde organize ederek yorumlamak temel amaçtır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Cohen ve diğerlerine (2018) göre içerik analizi yazılı bilgilerin içeriklerinin ve içerdiği mesajların belirlenip özetlenmesi ve belirtilmesi olarak ifade edilmektedir. Elde edilen verilerin içerik analizinin sistematik bir şekilde yapılabilmesi için öncelikle ölçütlere göre belirlenen çalışmalar bir araya getirilmiştir. Daha sonra ulaşılan bütün çalışmalar tek tek içerik analizi yapılmıştır. Her bir çalışma için makale analiz formu doldurulmuş ve bunun sonucunda elde edilen kodlar başka bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Ortaya çıkan kodlar önce araştırmacılar tarafından daha sonra da bağımsız ve nitel araştırma yöntem ve teknikleri alanında deneyimli bir uzman tarafından önceden belirlenmiş olan temalar altında sınıflandırılmıştır. Elde

edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamak için SPSS programı kullanılmıştır.

Veri toplama süreci sonunda temaların belirlenmesine ilişkin kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanırken araştırmacının güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği aşağıda verilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır. "Güvenirlik = Kodlayıcılar arası görüş birliği / (Kodlayıcılar arası görüş birliği + Kodlayıcılar arası görüş ayrılığı)" formülü kullanılmıştır.

Hesaplama sonucunda görüş ayrılığı olan kodlamalar üzerinde tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı %91 (ranj %88-%100) olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamalarının %70'in üzerinde çıkması araştırmalar için güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

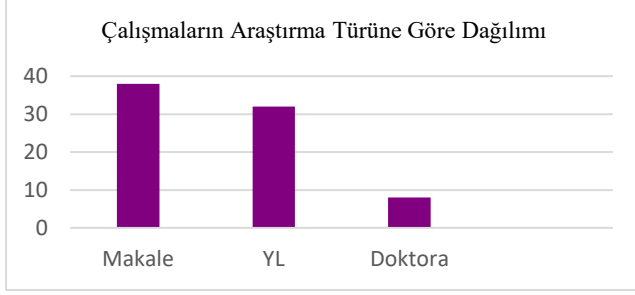
Türkiye'de kaynaştırma alanında yapılan araştırmalar içerik analizi sonucunda araştırma türü, yayınlandığı yıl, araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem grubu, örnekleme tekniği, veri toplama araçları, ele alınan tema, veri analiz yöntemleri ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları başlığı altında aşağıda sunulmuştur.

Çalışmaların Araştırma Türüne Göre Dağılımı

"Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların araştırma türüne göre dağılımı nasıldır?" araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Şekil 2'de belirtilmiştir. Şekil 2 incelendiğinde, yapılan çalışmaların yüksek lisans (n = 32; ör. Alıcı, 2018; Bayraklı, 2016), doktora (n = 8; ör. Demir, 2016; Dalğar, 2011) ve makale (n = 38; ör. Bolat & Ata, 2017; Koçyiğit, 2015) olduğu görülmüştür.

Şekil 1.

Çalışmaların Araştırma Türüne Göre Dağılımı

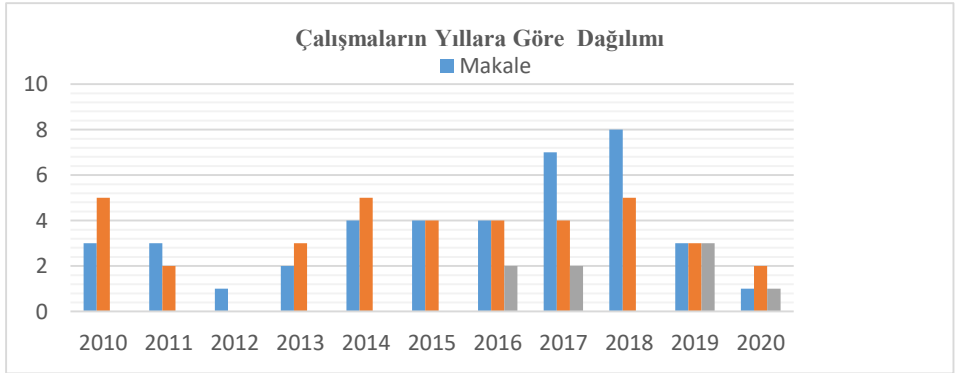


Çalışmaların Yayımlandığı Yıllara Göre Dağılımı

“Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların yayımlandığı yıllara göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Şekil 3’te belirtilmiştir. Şekil 3 incelendiğinde, erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik en fazla çalışmanın 2017 ve 2018 yıllarında (n = 13; ör. Işık, 2018; Kanmaz, 2017) yapıldığı görülürken en az çalışmanın ise 2012 yılında (n = 1; Özdemir & Ahmetoğlu, 2012) yapıldığı görülmüştür.

Şekil 2.

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

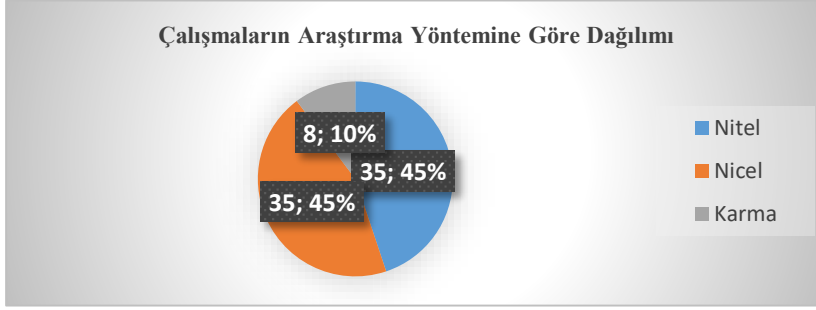


Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

“Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Şekil 4’te gösterilmiştir. Şekil 4’te görüldüğü üzere yapılan 78 çalışma, kullanılan yöntemler açısından incelendiğinde; nicel (n = 35; ör. Akmeşe & Kayhan, 2014; Başpınar, 2019), nitel (n = 35; ör. Alıcı, 2018; Işık, 2018) ve karma yöntemin (n = 8; ör. Bakkaloğlu vd., 2017; Bayraklı, 2016) kullanıldığı belirlenmiştir. Bu alanda yapılan çalışmaların genel dağılımında en fazla nicel ve nitel yöntemin kullanıldığı, en az kullanılan yöntemin ise karma yöntem olduğu görülmektedir.

Şekil 4.

Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı



Çalışmaların Araştırma Desenine Göre Dağılımı

“Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan çalışmaların araştırma desenine göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, en fazla kullanılan araştırma deseninin tarama (n = 21; ör. Başpınar, 2019; Malkoç, 2010) ve ilişkisel tarama (n = 11; ör. Akmeşe & Kayhan, 2014; Aküzüm & Altunhan, 2017) deseni olduğu görülmektedir. Buna karşın incelenen çalışmalarda araştırma deseni rapor edilmeyen (n = 17; ör. Koçyiğit, 2015; Metin, vd., 2015) çalışma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3

Çalışmaların Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Çalışmaların Araştırma Desenine Göre Dağılımı	f	%
Tarama	21	26.9
Rapor edilmemiş	17	21.79
İlişkisel Tarama	11	14.10
Deneyssel	10	12.82
Durum	9	11.53
Yakınsayan Paralel Desen	3	3.84
Olgu Bilim	2	2.56
Eylem	2	2.56
Açıklayıcı	1	1.28
Keşfedici Sıralayıcı Desen	1	1.28
Gömülü	1	1.28
Toplam	78	100

Çalışmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

“Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te belirtilmiştir. Örneklem grubu olarak daha çok öğretmenlerin (n = 46; ör. Aküzüm & Altunhan, 2017; Dalğar, 2011), daha sonra çocuklar (n = 19; ör. Alıcı, 2018; Demir, 2016), öğretmen adayları (n = 7; ör. Dalğar, 2011; İler, 2015) ve ebeveynlerin (n = 7; ör. Akmeşe & Kayhan, 2014; Koçyiğit, 2015) yer aldığı görülmüştür. Örneklem grubu olarak okul yöneticisi (n = 2; Bolat & Ata, 2017; Değer, 2018;), doküman (n = 2; ör. Akkaya & Güçlü, 2018; Kanmaz, 2017) ve kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıfların (n = 1; Yılmaz, 2014) ise oldukça az tercih edildiği görülmüştür.

Tablo 4

Çalışmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Çalışmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımı	f	%
Öğretmen	46	56.09
Çocuk	19	23.11
Öğretmen Adayları	7	8.53
Ebeveyn	6	7.31
Doküman	2	2.43
Okul Yöneticisi	2	2.43
Kaynaştırma Sınıfı	1	1.21
Toplam	82	100

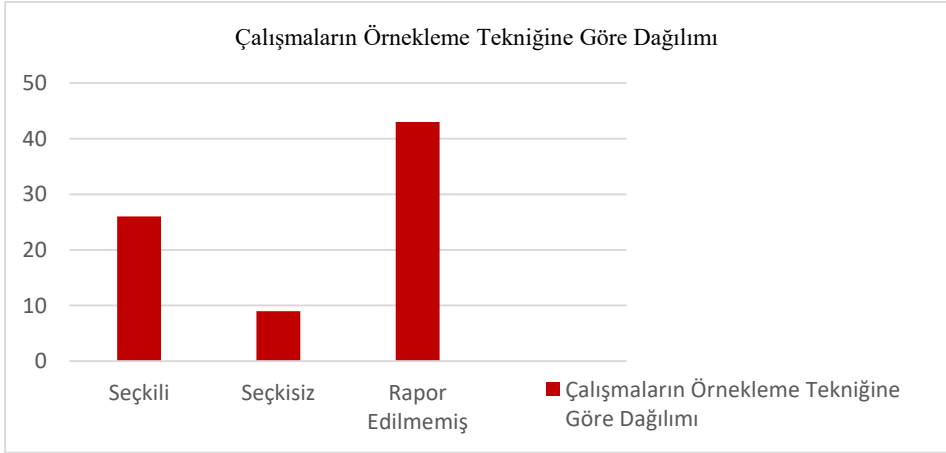
*Bazı çalışmalarda birden fazla örneklem grubu tercih edilmiştir.

Çalışmaların Örneklem Tekniğine Göre Dağılımı

“Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların örneklem tekniğine göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Şekil 5’te belirtilmiştir. Şekil 5 incelendiğinde, seçkili örneklem tekniklerinden özellikle amaçlı örneklem tekniklerinin (n = 26; ör. Akmeşe & Kayhan; 2014; Alıcı, 2018), daha sık tercih edildiği, seçkisiz örneklem tekniğinden ise tesadüfi örneklem tekniğinin (n = 9; ör. Işık, 2018; Işıklar, 2013) tercih edildiği görülmüştür. İncelenen çalışmalarda hangi örneklem tekniğinin kullanıldığına ilişkin rapor edilmeyen çalışmalar (n = 43; ör. Karataş, vd., 2014; Talas, 2017) olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 5.

Çalışmaların Örneklem Tekniğine Göre Dağılımı



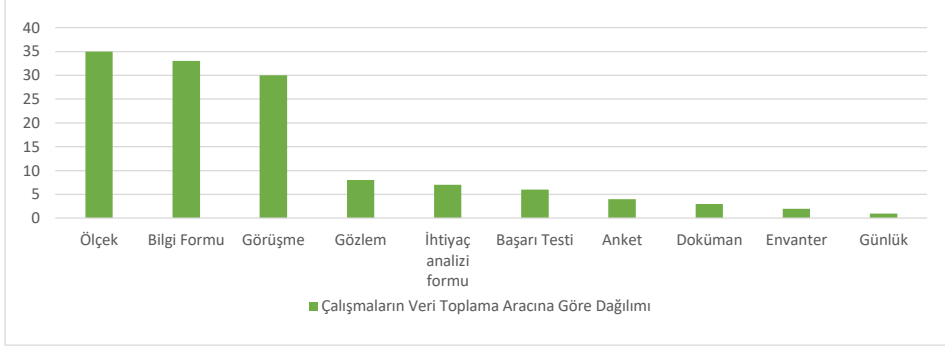
Çalışmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

“Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik incelenen çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Şekil 6’da belirtilmiştir. Şekil 6 incelendiğinde, en fazla kullanılan veri toplama araçlarının ölçek (n = 35; ör. Akmeşe & Kayhan, 2014; Dalğar, 2011) ve görüşme (n = 30; ör. Işık, 2018; Malkoç, 2010) olduğu belirlenmiştir. En az kullanılan veri toplama araçlarının ise envanter (n = 2; İler,

2015; Özmen, 2010) ve araştırma günlüğü (n = 1; Tuna, 2015) olduğu görülmüştür.

Şekil 6.

Çalışmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı*



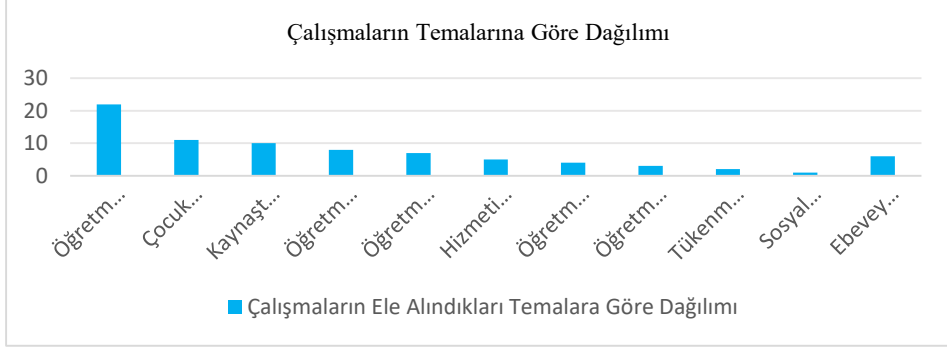
*Bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

Çalışmaların Temalarına Göre Dağılımı

“Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların temalarına göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Şekil 7’de sunulmuştur. Şekil 7 incelendiğinde, toplam 78 çalışmada yer alan temaların; erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen görüşleri (n = 22; Işık, 2018; Malkoç, 2010), kaynaştırma eğitiminde çocuk davranışları (n = 11; ör. Derman vd., 2019; Metin vd., 2015), kaynaştırma eğitimi uygulamaları (n = 9; ör. Çerezci, 2015; Yıkılmış vd., 2018), öğretmen tutumu (n = 8; ör. Işıklar, 2013; Zağlı, 2010), öğretmenin kullandığı stratejiler (n = 7; ör. Sığırtmaç vd., 2011; Tufan & Yıldırım, 2013), hizmet içi programın etkililiği (n = 5; ör. Özsrkıntı, 2018; Yılmaz, 2020), öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları (n = 4; ör. Başpınar, 2019; Talas, 2017) ve öğretmen adaylarının görüşleri (n = 3; ör. Akman vd., 2018; Okyay vd., 2016), ebeveyn görüşleri (n = 6; ör. Akmeşe & Kayhan, 2014; Tuş & Tekinarslan, 2013), öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (n = 2; Koyutürk, 2014; Özmen, 2010) ve çocukların sosyal kabulü (n = 1; Şirin, 2019) şeklinde olduğu görülmüştür.

Şekil 7.

Çalışmaların Temalarına Göre Dağılımı



Çalışmaların Veri Analizine Göre Dağılımı

“Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan çalışmaların veri analizi yöntemine göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, en çok kullanılan analizlerin içerik analizi (n = 28; ör. Akman vd., 2018; Işık, 2018) ve nicel betimsel analiz yöntemleri arasında yer alan frekans, yüzde, ortalama, standart sapma (n = 17; ör. Başpınar, 2019; Zağlı, 2010) olduğu görülmektedir. Nicel yordamsal veri analiz tekniklerinden ise t- testi, ANOVA (n = 35; ör. Akmeşe & Kayhan, 2014; Işıklar, 2013) ve non-parametrik (n = 19; ör. Aküzüm & Altunhan, 2017; Yılmaz, 2010) analiz tekniklerinin en çok kullanılan veri analizi tekniklerinden olduğu görülmüştür.

Tablo 5.

Çalışmaların Veri Analizine Göre Dağılımı

Veri analizi		f	%
Betimsel	Betimsel analiz (frekans, yüzde, ortalama,)	17	14,16
	Betimsel analiz (nitel)	12	10
	Grafik	1	0,8
İlişkisel	İçerik analizi	28	23,3
	Tek değişkenli (T Testi, ANOVA, MANOVA)	36	29,96
	Non-parametrik (Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi)	20	16,5
	Korelasyon	3	2,5
	Regresyon	4	3,3
Toplam		121	100

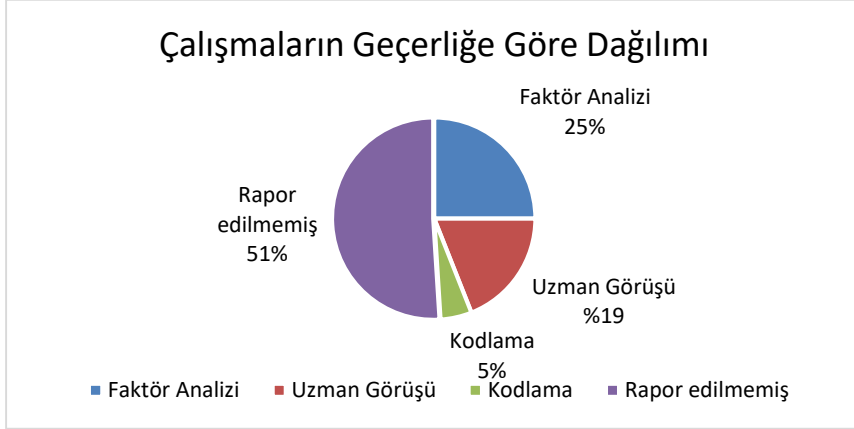
**Bazı çalışmalarda birden fazla veri analiz yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmaların Geçerlik ve Güvenirlğe İlişkin Dağılımı

“Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların geçerlik ve güvenirlğe göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Şekil 8 ve Şekil 9’da gösterilmiştir. Şekil 8 incelendiğinde; erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimi ile ilgili çalışmalarda geçerliğe ilişkin en çok faktör analizi (n = 22; ör. Başpınar, 2019; Işıklar, 2013) ve uzman görüşüne (n = 17; ör. Tuş & Tekinarslan, 2013; Yıldız, 2020) yer verilirken, geçerlik çalışması rapor edilmeyen (n = 43; ör. Akkaya & Güçlü, 2018 Bolat & Ata, 2017) çalışma olduğu görülmüştür.

Şekil 8.

Çalışmaların Geçerliğe Göre Dağılımı***

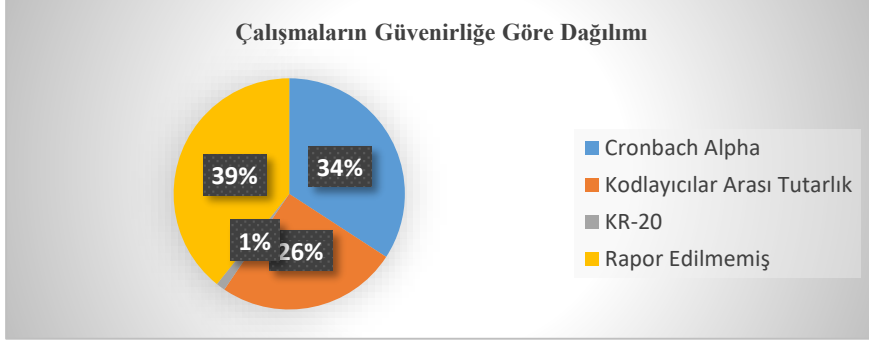


***Bazı çalışmalarda birden fazla geçerlik analizi yapılmıştır.

Şekil 9 incelendiğinde yapılan çalışmaların güvenirlük çalışmalarında ise Cronbach Alpha (n = 27; ör. Aküzüm & Altunhan, 2017; Başpınar, 2019), kodlayıcılar arası tutarlılık (n = 20; ör. Malkoç, 2010; Tuş & Tekinarslan, 2013) ve KR 20 (n = 1; Derman vd., 2019) çalışmalarına yer verildiği görülmüştür. Buna karşın incelenen çalışmalarda güvenirlük çalışması rapor edilmeyen (n = 31; ör. Akkaya & Güçlü, 2018; Metin vd., 2015) çalışma olduğu görülmüştür.

Şekil 9.

Çalışmaların Güvenirliğe Göre Dağılımı****



****Bazı çalışmalarda birden fazla güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, 2010-2020 yılları arasında yayınlanan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, ULAKBİM, EBSCOhost, ASOS Index ve Google Akademik arama motorlarında taranan toplam 78 bilimsel araştırmaya yer verilmiştir. Ele alınan çalışmalar, araştırma türü, araştırmaların yapıldığı yıl, araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem grubu, örnekleme tekniği, veri toplama aracı, ele alınan temalar, veri analizi yöntemleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bağlamında aşağıda tartışılarak sunulmuştur.

Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimi ile ilgili 2010-2020 yılları arasında yapılan çalışmalar araştırma türü bağlamında ele alındığında, 32 yüksek lisans tezi, 8 doktora tezi ve 38 makale türünde çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Erken çocukluk eğitimi ile ilgili yüksek lisans tez çalışmalarının doktora tez çalışmalarına göre daha fazla yapılmasının nedeninin bu alanda yüksek lisans programlarının sayıca doktora programlarından fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer şekilde makale sayıları da yüksek lisans çalışmaları gibi doktora tez çalışmaları ile kıyaslandığında sayıca fazla olarak karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen bu sonucun, Sönmez ve Özcan (2020) tarafından Türkiye’de ilkökulda kaynaştırma eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesini konu olan çalışmanın bulguları ile benzerlik taşıdığı söylenebilir.

Yapılan çalışmaların yayınlandığı yıllara göre dağılımı ele alındığında en fazla çalışmanın 2017 ve 2018 (n = 13), en az çalışmanın ise 2012 (n = 1) yılında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmaların özellikle 2017 ve 2018 yıllarında en fazla görülmesinin nedeninin, ülkemizde erken çocuklukta kaynaştırma ile ilgili

yasalar ve uygulamaya yönelik düzenlemelerin artması olduğu söylenebilir. Ülkemizde erken çocukluk döneminde özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik yasalar incelendiğinde, özel eğitim ihtiyacı olan çocuk için BEP hazırlanarak aile eğitimi yoluyla hizmet verilmesi, diğer bir deyişle ailelerin çocuklarının eğitime katılım sağlayacakları şekilde öğretim ve öğrenim sürecinin kurumda veya evde yürütülmesi (MEB, 2018) sağlanmıştır. Dolayısıyla doğal ortamda öğretim boyutlarında son dönemde görülen çabaların olması (Diken vd., 2016) bu artışın bir nedeni olarak gösterilebilir. Benzer şekilde yasal düzenlemelerin yapılmasıyla birlikte alanda artan çalışmaların son yıllarda mevcut durumu ortaya koyması yapılan çalışmaların sayıca son yıllarda artmasına sebebiyet verdiği ifade edilebilir (Dunst, 2016).

Yapılan çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı incelendiğinde, 35 çalışmanın nicel, 35 çalışmanın nitel ve 8 çalışmanın ise karma araştırma yöntemi bağlamında ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Bakkaloğlu ve diğerleri (2018) okul öncesi eğitimde kaynaştırma konusunda ülkemizde 1992-2016 yılları arasında yapılan 58 araştırmayı inceledikleri çalışmada, yöntem olarak nitel temelli araştırmaların nicel ve karma temelli araştırmalara göre daha fazla tercih edildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışmayla araştırmanın sonuçları tercih edilen yöntem açısından farklılık göstermektedir. Bununla birlikte farklı araştırma türlerinin farklı boyutlarda bulgular ortaya koyduğu düşünüldüğünde karma yöntemle gerçekleştirilen çalışmaların bir hayli az olması dikkat çekici bir bulgudur. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmaların hem nitel hem de nicel paradigmanın gereksinimlerini karşılamaya çalışması ve bu açıdan farklı veri toplama araçlarından yararlanarak konuya ilişkin derinlemesine bilgi sunması okuyucuyu farklı kaynaklardan bilgilendirmesine olanak tanımaktadır. Karma yöntem araştırmalarının belirtilen olumlu etkilerine rağmen incelenen çalışmalarda az tercih edilmesinin nedeni, zaman ve maliyet açısından zahmetli ve uzun soluklu olması olabilir.

Yapılan çalışmaların araştırma desenine göre dağılımı incelendiğinde ise en çok tarama (n = 21) ve ilişkisel taramanın (n = 11) tercih edildiği ve araştırma deseni rapor edilmeyen 17 çalışma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimindeki mevcut durumu ortaya koyan çalışmalar ile değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya koyulduğu çalışmaların sayıca yüksek olduğu söylenebilir. Araştırma sürecinin nasıl planlandığının ve yürütüldüğünün okuyucuya yönetsel açıdan aktarılması bu çalışmaların yönetsel niteliği yönünde sorgulayıcı bir tutumun ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Yapılan çalışmaların çalışılan örneklem grubuna yönelik dağılımı incelendiğinde en çok öğretmenlerin (n = 46), çocukların (n = 19), en az ise okul yöneticisi (n = 2) ve kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıfların (n = 1) tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle çalışmaların yarısından fazlasının öğretmenler ile gerçekleştiği görülmüştür. Çocuklar ve ebeveynler başta olmak üzere sürecin diğer paydaşları olan okul yöneticileri, destek hizmet sağlayıcıları, sivil toplum kuruluşları ve RAM merkezleri gibi birey veya kurumlara yer verilmemesi araştırmaların sınırlı bir örneklem grubu ile yürütüldüğünü akla getirmektedir.

Yapılan çalışmaların örnekleme tekniğine yönelik dağılımı incelendiğinde seçkili (n = 26), seçkisiz (n = 9) ve örnekleme tekniği rapor edilmeyen (n = 43) çalışma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalardan yarından fazlasında seçilen örneklem gruplarının nasıl ve hangi örnekleme tekniği ile seçildiği bilgisinin verilmemesi yapılan araştırmaların dış geçerliğini sınırlamaktadır. Nicel çalışmaların dış geçerliği açısından örneklemin ve örneklemin hangi evrene genellenebileceğinin tanımlanması gereklidir (Cohen vd., 2018; Fraenkel & Wallen 2006). Örnekleme tekniği belirtilen çalışmalarda çoğunlukla uygun örneklemin kullanıldığı görülmüştür. Bunun nedeni, kaynaştırma eğitimi ile ilgili araştırmalarda genellikle hazır gruplarla çalışmak zorunda kalınması olabilir.

Yapılan çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı incelendiğinde en fazla kullanılan veri toplama araçlarının ölçek (n = 35) ve görüşme (n = 30) olduğu, en az kullanılanın ise envanter (n = 2) ve araştırma günlüğü (n = 1) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek ve görüşme formlarının sıklıkla tercih edilmesinin nedeni erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimi ile ilgili hem nitel hem de nicel paradigma ile ele alınmış çalışmaların sayıca fazla olması olarak gösterilebilir. Başka bir deyişle ölçeğin sıklıkla tercih edilmesinin en temel nedeni olarak daha çok kişiye ulaşabilme olanağı tanınması ve bu araçlarla veri toplama sürecinin uygulama süresi ve maliyetleri açısından daha ekonomik olmaları gösterilebilir. Görüşme formlarının tercih edilme gerekçesi ise kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha kolay ulaşılabilir örneklem grupları ile derinlemesine bilgi edinimi olarak gösterilebilir.

Yapılan çalışmaların ele aldıkları temalara ilişkin dağılımları incelendiğinde en çok erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen görüşleri (n = 22) ve kaynaştırma eğitiminde çocuk davranışları (n = 11), en az tükenmişlik düzeyi (n = 2) ve çocukların sosyal kabulü (n = 1) şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitime yönelik en çok öğretmenler ile araştırma yapılmasının nedeni olarak kaynaştırma

eğitimi ile ilgili eğitim ve öğretim sürecindeki en önemli birincil kaynaklardan birisinin öğretmenler olması olabilir. Ancak erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimi ile ilgili ele alınan konulardan çocuğun sosyal kabulüne ilişkin çalışma sayısının bir hayli az olması bu alanda önemli bir boşluk olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuğun sosyal kabulüne ilişkin yapılacak olan çalışmaların yöntembilim, örneklem grubu ve zaman açısından zahmetli olabileceği düşüncesi ile az sayıda yapılmış olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmaların veri analizine göre dağılımı incelendiğinde, en çok kullanılan analizin içerik analizi ($n = 28$) ile nicel betimsel analiz yöntemleri arasında yer alan frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ($n = 17$) olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalarda parametrik testlerden t- testi, ANOVA ($n = 35$) ve non-parametrik testlerden ise Mann Whitney U ($n = 10$), Kruskal Wallis ($n = 7$) testlerinin en çok tercih edilen veri analizi teknikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde farklı alanlarda yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Arık ve Türkmen (2009) Eğitim Teknolojileri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Fen Bilimleri alanlarında en sık sırasıyla frekans ve yüzde değerleri, varyans analizi ve t-testinin kullanıldığı, Hsu (2005) eğitim araştırmalarında en çok betimleyici istatistikler ve ANOVA'nın kullanıldığı, Erdem (2011)'in de benzer şekilde “Türkiye’de 2005–2006 Yılları Arasında Yayımlanan Eğitim Bilimleri Dergilerindeki Makalelerin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında incelenen makalelerde en çok sırasıyla t-testi, ANOVA ve betimsel istatistiklerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ANCOVA'nın kullanılması daha uygun olan deneysel çalışmalarda bile t-testinin tercih edildiğini, çok değişkenli analizlerin nadir olarak kullanıldığını, bu durumun da bir araştırma problemine ilişkin uygun tekniklerin seçilmesinden çok, araştırmacı tarafından bilinen istatistiksel tekniklere göre araştırma problemi oluşturulduğunu düşündürdüğünü belirtmiştir.

Son olarak, yapılan çalışmaların geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin dağılımı incelendiğinde geçerliğe ilişkin en çok faktör analizi ($n = 22$) ve uzman görüşü ($n = 17$) çalışmalarına yer verilirken rapor edilmeyen oldukça fazla sayıda çalışma ($n = 43$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların güvenilirliğine ilişkin en çok Cronbach Alpha ($n = 27$), kodlayıcılar arası tutarlılık ($n = 20$), en az ise KR 20 ($n = 1$) çalışmalarına yer verilirken incelenen çalışmalarda güvenilirlik çalışması rapor edilmeyen çalışmaların ($n = 31$) da oldukça fazla sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Her iki araştırma yöntemi paradigması ile ele alınan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin verilmediği çalışma sayısının bir hayli fazla olması çalışma sonuçlarının da genellenebilir, tutarlı, transfer edilebilir veya güvenilir olması yönünden şüphelere yol açmaktadır. Geçerlik bağlamında

uzman görüşünün alındığı belirtilen çalışmalarda ise uzmanın hangi alandan ve hangi yetkinliklere sahip olduğunun belirtilmemesi de süreç hakkında olumsuz bir bakış açısının ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye’de son on yılda erken çocukluk döneminde kaynaştırmaya yönelik yapılan çalışmaların özellikle 2017-2018 yıllarından en fazla sayıya ulaştığı, 2019-2020 yıllarında sayıca düşüş olmasına rağmen yüksek lisans ve doktora çalışmalarında artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışmaların daha çok nitel ve nicel yöntem bağlamında ele alındığı, karma araştırma yöntemleri ile yapılan araştırmaların oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bununla beraber erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitiminde uygulanan mevcut programların etkililiğini ortaya koyan ya da farklı müdahale programlarının geliştirilerek etkilerinin incelendiği deneysel çalışmaların da oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Bu araştırma, ülkemizde son on yılda erken çocukluk döneminde yapılan bilimsel çalışmalara yönelik önemli veriler ortaya koymaktadır. Bununla beraber araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalara son on yılda yayımlanan makale, yüksek lisans ve doktora çalışmalarından ulaşılmıştır. Halbuki ülkemizde ulusal ya da uluslararası kongrelerde sunulan ve tam metni yayınlanan pek çok nitelikli çalışma vardır. Bu çalışmaların araştırma kapsamına alınmaması ve incelenen çalışmaların 2010 yılından önceki yıllarda yapılan çalışmaları kapsamaması araştırmanın sınırlılığıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Aslan, A. (2018). Systematic reviews and meta-analyses. *Acta Med*, 2(2), 62-63.
- Aslan, C., & Karasu, N. (2018). Sabit bekleme süreli öğretimle gerçekleştirilen çalışmaların etkililiğinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 21-40.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.

- Baran, M., Yılmaz, A., & Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri: Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu örneği. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 8, 27-44.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7.Baskı). Pegem Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, (15)2, 375- 396.
- Çiltaş, A., Güler G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 565-580.
- Demirok, M. S., Bağlama, B., & Beşgül, M. (2015). A content analysis of the studies in special education area. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197, 2459-2467.
- Diken, İ. H., Bozkurt, F., & Güldenoğlu, B. (2009). *Türkiye kaynaklı özel eğitimde makale bibliyografyası (1990-2009)*. Maya Akademi.
- Diken, İ. H., Görgün, B., Öğülmüş, K., Kurnaz, E., & Baki, K. (2016). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu alanlarında lisansüstü tez bibliyografisi 2008-2015*. Eğiten Kitap.
- Diken, İ. H., Rakap, S., Diken, O., Tomris, G., & Celik, S. (2016). Early childhood inclusion in Turkey. *Infants & Young Children*, 29(3), 231-238.
- Diken, İ. H., Ünlü, E., & Karaaslan, Ö. (2008). *Zihinsel Yetersizlik ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Alanlarında Lisansüstü Tez Bibliyografyası*. Maya Akademi.
- Dunst, C. (2016). Role of research syntheses for identifying evidence-based early childhood intervention practices. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.). *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 541-560). Springer International Publishing.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.

- Fraenkel, J. R., & Wallen N.E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw Hill.
- Gökçe, S., & Ülke Kürkçüoğlu, B. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik müdahalelerde kardeş katılımı: Sistematik bir derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 841-874. <http://dx.doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.486406>
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (Eds). (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions (Version 5.1.0)*. <http://www.mrc-bsu.cam.ac.uk/cochrane/handbook/>., Acces date: 30.06.2020.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An Introduction to Systematic Reviews*. Sage Publications.
- Hsu, T. (2005). Research methods and data analysis procedures used by educational researchers. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 109-133.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Küçüközyiğit, M. S., Aslan, C., Karasu, N., & Çitil, M. (2016, Mayıs). *Türkiye'de Görme Engellilerin Eğitimi Alanında Gerçekleştirilmiş Lisansüstü Tezlerin Gözden Geçirilmesi: İçerik Analizi*. Arts and Sports Congress, Necmettin Erbakan University, Turkey.
- Lerner, J.W., Lowenthal, B., & Egan, R.W. (2003). *Preschool Children with Special Needs: Children at Risk and Children with Disabilities*. Allyn & Bacon.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1997). *Özel Eğitim Esaslarını Düzenleme Amaçlı Kanun Hükmünde Kararname*. T.C. Resmi Gazete, (23011), 6 Haziran 1997, 857-866.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 1-21.
- Melekoğlu, M. A., Kartal, M. S., Melekoğlu, M., Tosun, D. G., Çattık, E. O., Paftalı, A. T., & Sağlam, A. (2018). Geçmişten günümüze ulusal özel eğitim kongresi. 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.

- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 146-172.
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book* (2nd edition). SAGE Publications.
- Olçay-Gül S., & Diken, İ.H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(1), 46-78.
- Öncül, N. (2014). Türkiye’de erken çocuklukta özel eğitim ile ilgili yapılmış makalelerin gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(2), 247-284.
- Özkardeş, O.G. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Özkubat, U., Karasu, N., Yılmaz, B., & Altun, N. (2014, Eylül). Türkiye’de özel eğitim alanına ilişkin araştırma eğilimleri: 2004-2014 dönemi lisansüstü tezlerin içerik analizi. *24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Türkiye.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş*. Karatepe Yayınları, ss. 247.
- Pawson, R. (2006). *Evidence Based Policy: A Realist Perspective*. Sage Publications.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar, araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sönmez, N., & Özcan, B. (2020). Türkiye’de ilkökulda kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin betimsel incelenmesi. *Journal of Education for Life*. 34(1), 1-27.
- Şermin, M. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 146-172.

- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Gözen Çıtak, G., Kezer, F., Yalçın Yıldırım, Ö., Bilican, S., & Özmen, D. T. (2010). *Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Tamamlanmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2000-2008)*. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/6199/Binder1.pdf?show>.
- Tiryakioğlu, Ö. (2014). Content analysis of the articles published in the Ankara University special education journal within the years 2004-2013. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 1164-1170.
- Tümkiye, S., & Gülaçtı, F. (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yapıcı, M., & Ulu, F.B.İ (2010). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 43-55.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. G., Melekoğlu, M. A., & Paftalı, A. T. (2016). Türkiye’de özel eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1076-1089.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2012). An examination of articles published on preschool education in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3227-3241.

EK- A

Ulaşılan ve Analizi Yapılan Lisansüstü Tez ve Makaleler

- Akkaya, S., & Güçlü, M. (2018). Okul öncesi eğitim dönemi kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11, (61), 628-634.
- Akman, B., Uzun, M. E., & Yazıcı, N. D. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114.
- Akmeşe, P. P., & Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 39-56.
- Akmeşe, P. P., & Kayhan, N. (2016). Okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17, 2, 296-332.

- Akmeşe, P. P., & Kayhan, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin oyunlar ve kaynaştırma ortamlarında kullanımına ilişkin görüş ve önerileri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3, 1, 45-58.
- Aküzüm, C., & Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 779-802.
- Aldemir, Ö. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerince Sunulan Gömülü Öğretimin Kaynaştırma Öğrencilerinin Hedef Davranışlarını Edinmelerindeki Etkileri*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Alıcı, E. C. (2018). *Okul Öncesi Dönemde Tersine Kaynaştırma Gruplarında Yer Alan Cerebral Palsy'li Çocukların İnce Motor Becerilerinin Oyunla Desteklenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Apaydın, G. (2017). *Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarında Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Kullanımının Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Aslan, G. Y. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklarının kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına uygulamalı davranış analizinden yansımalar. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 166-188.
- Babacan, A. (2014). *Anasınıflarında Yapılan Kaynaştırma Uygulamalarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Bakkaloğlu, H., Kumaş, A. Ö., & Aykaç, N. P. (2017). How do teachers and independent observers assess the quality of inclusive preschool classrooms? *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 229-249.
- Başgöl, S. Ş., Rışvanlı, B., Başar, G., & Topçu, F. (2018). Okul öncesi kaynaştırma öğrencileri ile ilgili akran, veli ve öğretmen algılarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 17-31.
- Başpınar, S. (2019). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi.

- Batu, S. E., Odluyurt, S., Alagözoglu, E., Çattık, M., & Şahin, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(3)*, 401-420.
- Bayraklı, H. (2016). *Okul Öncesinde Kaynaştırma Konulu Anne Eğitim Programının Çıktılarının Anne ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Bolat, Y. E., & Ata, N. (2017). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 7(14)*, 165-185.
- Bozkurt, A. (2013). *Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Kaynaştırma Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Dalğar, G. (2011). *Okulöncesi Öğretmenlerinin ve Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Değer, Ş. (2018). *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Tutumların İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi.
- Demirkaya, N. P. (2013). *Anasınıflarında Özel Gereksinimi Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öğrenci-Öğretmen İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Demir, M. (2014). *Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Trabzon İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi.
- Demir, Ş. (2016). *Öğretmen Eğitimi Programının Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflardaki Öğretmen ve Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkileri*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(2)*, 141-159.

- Derman, T. M., Cıvcık, Y., Baykara, S., & Özçınar, S. (2019). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 4-6 yaş çocuklarının bakış açısı alma becerilerinin belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 580-589.
- Doğaroğlu, K. T., & Dümenci, B. S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 460-473.
- Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 173-191.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Işık, S. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tam Zamanlı Kaynaştırma Kararı Olan Otizmlili Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi.
- İler, C. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki İnançlarının Kişilik Özelliklerine İlişkin Olarak İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Kaçar, A. S. B. (2019). *Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfında Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Durum Çalışması: Akran Aracılı Eğitim*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Karadağ, F., Demirtaş, Y. V., & Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 191 - 215
- Karahan, S. (2019). *Okul Öncesindeki Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Anne, Baba ve Öğretmen Görüşleri: Karma Yöntem Çalışması*. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Kanmaz, T. (2017). *Hareketli Oyun Eğitim Programının Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimi Alan Ortopedik Engelli Çocukların Kaba Motor Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., Doğru, Y. S., & Çiftçi, S. (2010). Kaynaştırma eğitimi dersinin okulöncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 48 – 65.

- Keleş, O. (2019). *Okul Öncesi Dönemde Erken Müdahale Programları Kapsamında Bir Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamasına İlişkin Durum Çalışması*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Keleş, O., Sığırtmaç, D. A., & Dikici, A. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öz yeterlik (algı) ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *GEFAD / GUJGEF* 39(1), 193-210.
- Kılıç, F. A. (2011). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Değişmesindeki Etkililiği*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Koyutürk, N. (2014). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Malkoç, B. B. (2010). *Eskişehir İlindeki Özel Anaokullarında Çalışan Eğitimcilerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma ile İlgili Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Metin, N., Şenol, B., & Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 483-490.
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Tutumlarına Göre İncelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Okyay, Ö., Mutluer, C., & Peker, G. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 212, 27-44.
- Orhan, M. (2010). *Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.

- Önal, F. (2018). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Çocukların Prososyal Davranışlarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Özcan, İ. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duyguları Tutumları ve Kaygıları ile Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çankırı İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı”na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189 - 226
- Özdemir, H. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi.
- Özdemir, H., & Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, 2(11), 2146-7463.
- Özmen, E. (2010). *İzmir İlinde Kaynaştırma Öğrencileri ile Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Eğilimleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özsırkıntı, D. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenleri için Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Pilot bir Hizmet İçi Programı Geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi.
- Parlak, C. (2017). *Otizmlili Kaynaştırma Öğrencilerinin Okulöncesi Dönemden İllkokula Geçişte Yaşadıkları Sosyal Uyum Problemlerinin Aile ve Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi.
- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471-492.
- Sayan, A. (2019). *Destek Eğitim Odalarında Eğitim Alan Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi / İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

- Seçer, Z., Çeliköz, N., Sarı, H., Çetin, Ş., & Büyüktaşkapu, S. (2010). Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları (Konya ili örneği). *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 393-406.
- Sığırtmaç, D. A., Hoş, G., & Abbak, S. B. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Sönmez, N., Alptekin, S., & Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2270-2297.
- Sönmez, N., Alptekin, S., & Bıçak, B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmet içi eğitim programının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 439-456.
- Sucuoğlu, B., Bakkaoğlu, H., Karasu, İ. F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485.
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10,(19), 116-135.
- Şenol, F. B. (2017). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan Okul Öncesi Sınıflarında Drama Eğitim Programının Çocukların Etkileşimi ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecine Etkililiğinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Şirin, S. T. (2019). *Okul Öncesi Dönem Kaynaştırma ve Bütünleştirme Öğrencilerinin Sosyal Kabulüne "Arkadaş Edinme" Programının Etkisi*. Doktora tezi, Trakya Üniversitesi.
- Talas, S. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının "kaynaştırma öğrencisi" kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Journal of International Management, Educationaland Economics Perspectives* 5 (2) 34-44.

- Tufan, M., & Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2,4, 1-13.
- Tuna, M. D. (2015). *Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrencisi Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğal Öğretim Sürecine İlişkin Bakış Açılarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Tuş, Ö., & Tekinarslan, Ç. İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-166.
- Yazıcı, N. D., & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin otizmlili çocukların kaynaştırılması hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 105-128.
- Yıkmış, A., Aktaş, B., Karabulut, H. A., & Terzioğlu, K. N. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yaptıkları çalışmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1841-1860.
- Yıldız, Ç. M. (2020). *Okul Öncesinde Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Farkındalık Geliştirme Konusundaki Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Yılmaz, B. (2014). *Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Kalitesinin Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, B., & Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: Kapsam ve değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 181-198.
- Yılmaz, B. (2020). *Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerine Uygulama Temelli Koçluk İle Sunulan Mesleki Gelişim Programının Sınıfların Kalitesine, Öğretmenlere Ve Çocuklara Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Yoşumaz, K. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden (60-72 Ay) Zihinsel Engelli Ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Problem Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi.

Yüce, G. (2015). *Okulöncesi Eğitime Devam Eden Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Akran İlişkileri ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Zağlı, İ. (2010). *Sakarya İlinde Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Individuals who differ significantly from the level expected from their peers in terms of their individual characteristics and educational competencies, who have a diagnosed disability or whose development is at risk are defined as “individuals with special needs” (Lerner, et al., 2003; MEB, 1997). Systematic education provided in early childhood, where the basis for the future academic success of individuals is laid, is of critical importance for children with special needs as well as children with normal development. While some of the children with special needs in the early childhood period receive education only in special education institutions, some of them attend pre-school institutions where they receive education with their normally developing peers, and some receive both inclusive and special education services. Special education practices where individuals with special needs receive education with their peers who have no disabilities by providing support education services are defined as “mainstreaming education”. In this study, a systematic review study was conducted in order to review the researches on inclusive education in early childhood education, to determine the trends, and to determine the level of existing knowledge by revealing the similar and common aspects of all studies. The purpose of this study is to provide a systematic review and determine trends of studies in early childhood education related to inclusive education in Turkey between the years of January 2010 and May 2020.

Method: In this study, a total of 78 scientific studies on inclusive education in early childhood are included. Systematic review method was used to examine the studies obtained. The data source of this study is 78 studies (32 master thesis, 8 phd thesis and 38 articles) obtained by scanning the Higher Education Council (YÖK) National Thesis Center, Dergipark, ULAKBIM, EBSCOhost, ASOS

Index, Google Academic search engines and using criterion sampling from purposeful sampling methods. In this study, the "Article Classification Form" developed by Çıltaş et al. (2012) as a data collection tool was revised by adding a sub-theme under the name of current study areas for inclusive education in early childhood. The content analysis technique was used in the analysis of the data obtained with the article classification form consisting of seven sections and revised in accordance with inclusive education research in early childhood. All the studies reached later were analyzed individually.

Findings: When the findings obtained regarding questions of the study, it was seen that 40 of the studies were made as postgraduate thesis (32 master's, 8 doctorate) and 38 were made as articles. Most studies on inclusive education in early childhood were done in 2017 and 2018 (n = 13; e.g., Işık, 2018; Kanmaz, 2017), while the least was done in 2012 (n = 1; Özdemir & Ahmetoğlu, 2012). It was determined that quantitative (n = 35), qualitative (n = 35), and mixed (n = 8) methods were used. It is also seen that the most used research design is the scanning (n = 21) and the relational scanning (n = 11) design. It was determined that teachers (n = 46), then children (n = 19), teacher candidates (n = 7) and parents (n = 7) were the sample groups. As the sample group, it was observed that the school administrator (n = 2), document (n = 2) and the operation of inclusive classes (n = 1) were rather less preferred. It was seen that among the selective sampling techniques, especially purposeful sampling techniques (n = 26) were preferred more, and random sampling technique was preferred over the random sampling technique (n = 9). It was also determined that the most used data collection tools were scale (n = 35) and interview (n = 30). It was seen that the most used themes in this area were teachers' views on inclusive education in early childhood (n = 22). It was seen that among the most used descriptive statistics, content analysis (n = 28). Among the quantitative procedural data analysis techniques, it was observed that t-test, ANOVA (n = 35) analysis techniques were among the most preferred data analysis techniques.

Conclusion and Discussion: Considering the distribution of the studies according to the years they were published, it can be said that the most common reason for the studies on inclusive education in early childhood, especially in 2017 and 2018, is the increase in laws and regulations on early childhood inclusion in our country. When the distribution of the studies according to the research method was examined, it is a striking finding that the studies conducted with the mixed method are quite few. When the distribution of the studies according to the research design was examined, it can be said that the number of studies that reveal the current situation in inclusive education in early childhood

and the relationships between variables are high. The fact that how the research process is planned and carried out is not conveyed to the reader in a methodological way causes a questioning attitude towards the methodological nature of these studies. According to the data collection tool was examined, the reason why scales and interview forms are frequently preferred can be shown as the large number of studies on inclusion education in early childhood that have been handled with both qualitative and quantitative paradigms. When examining the distribution of the themes discussed in the studies, one of the most important primary sources of inclusive education in the education and training process may be that teachers are the main reason for conducting research with teachers about inclusive education in early childhood. It is also seen that the high number of studies that do not provide validity and reliability analyzes for the data collection tools used in studies addressed with both research methods paradigms raises doubts about the generalizability, consistent, transferable or reliable results of the study. On the other hand, not specifying which field and which competencies the expert has, among the studies that are stated to have received expert opinion in the context of validity, also causes a negative perspective about the process.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54135>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 09-11-2021
Kabul Tarihi: 21-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 09-11-2021
Accepted: 21-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Sunay, C., & Tunç. B. (2021). Elli Yıl Sonra 12 Mart Muhtırasına Yeniden Bakmak. *Journal of History School*, 55, 3904-3936.

ELLİ YIL SONRA 12 MART MUHTIRASINA YENİDEN BAKMAK

Cengiz SUNAY¹ & Bilal TUNÇ²

Öz

Bu çalışmada analiz edilmeye çalışılacak olan: 12 Mart Muhtırası ve aslında muhtırayla bertaraf edilen 9 Mart darbe girişimidir. 9 Mart, girişimden ziyade kuvveden fiile dönüşmemiş bir darbe planı olarak da isimlendirilebilir. 12 Mart Muhtırası; hem 27 Mayıs'la birlikte başlayan ordu içi hiyerarşiden sapma belirtilerine karşı, üst rütbelilerin alttan gelen tazyikle birlikte yaşadıkları kariyerist kaygı hem de 12 Mart'la birlikte orduda; dönemin yaygın tabiriyle sivil darbecilerin "çengel atılan" mensupları vasıtasıyla yönetimi ele geçirme boyutuyla incelenecektir. Altmışlı yıllar boyunca partileşen ancak kitleselleşme imkânı bulamayan; parlamentoya giren ilk yasal sosyalist partinin bir sonraki seçimde büyüyeceğine, toplum nezdinde tevaccüh görmeyerek küçülmesi karşısında; iktidarı, milli güçler koalisyonunun en müessir unsuru olan ordu eliyle alma eğiliminin de incelenmesi hedeflenmektedir. Çalışmada doğal olarak 27 Mayıs Darbesi ve sonrasındaki parlamentoya geçiş öncesindeki olaylara; Aydemir İsyanlarına, Adalet Partisi iktidarının hüküm sürdüğü yıllardaki gelişmelere de 9-12 Mart süreciyle ilgisi ölçüsünde değinilmesi çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır. Bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: 27 Mayıs, 12 Mart, Türk Solu, Gençlik

¹ Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, cengizsunay@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-8205-7518.

² Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Ana Bilim Dalı Başkanlığı, btunc@agri.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5361-8494.

Revisiting the Memorandum of March 12th after Fifty Years

Abstract

What will be analyzed in this paper is the March 12 Memorandum and the March 9 coup attempt which was actually averted thanks to the memorandum. The March 9 can also be called as a coup plan, rather than an attempt, that could not be put into practice by force. The March 12 Memorandum will be examined in terms of both the careerist anxiety experienced by the higher ranks in the face of the deviation signals from the hierarchy within the army that began with the May 27 due to the pressure from the lower ranks and the seizure of power through civilian coup plotters who were “beguiled”, to use the common term in that period. The paper also explores the tendency to take power through the army, which is the most effective element of the coalition of national forces against the backdrop of the representation of the first legal socialist party in the parliament which established its party organization during the sixties but unable to find the opportunity to popularize and eventually declined. As a matter of course, in the study, the events before the May 27 Coup and the subsequent parliamentary transition, the Aydemir Revolts and the developments during the rule of Adalet Partisi (Justice Party) will also be tackled to the point of their relevance to the March 9-12 process.

Keywords: The May 27 Coup, The Memorandum of March 12, Turkish Left, Turkish Youth

GİRİŞ

12 Mart Muhtırası, Türk siyasi hayatının dönüm noktalarından birisidir. Kimi kestirilemez yönleri olan, öncesi ve sonrasıyla öteden beri entelijansiyanın yalnızca, üç solcu gencin idamıyla özdeşleştirip, hüznü bir kahramanlık edebiyatıyla süslü³ veya aksi istikamette; vatana kastetme saikını ön plana alan⁴ açıklamalar, olayın arkasındaki sis perdesini daha da yoğunlaştırıyor. Hadisenin özünde sadece iç dinamiklerin olduğu istikametindeki açıklamalarla birlikte, dış dinamiklerin sadece ABD emperyalizmine indirgenmesi de yeterince tatmin edici

³ Nihat Behram, *Darağacında Üç Fidan*, İstanbul: Everest Yayınları, 2005; Can Dündar, *Abim Deniz* [Hiç yayınlanmamış mektup ve fotoğraflarla HAMDİ GEZMİŞ'in anıları], İstanbul: Can Sanat Yayınları, 2014; Turhan Feyzioğlu, *Deniz* [Bir İsyanımın İzleri], İstanbul: Su Yayınları, 2000; Turhan Feyzioğlu, *Denizler ve Filistin*, İstanbul: Alfa Basım Yayım, 2001; Tarkan Tufan, *Deniz* [Fırtınalı Yıllar], İstanbul: Nokta Kitap, 2007; Hüseyin Turhan, (Che Guevara-Deniz Gezmiş) *Bir Dava İki Devrimci* [Unutmak İhanettir], İstanbul: Güz Yayınları, 2011; Veli Yılmaz, *Emirle Gelen İdam Kararı*, İstanbul: Tüzmamanlar Yayıncılık, 2009; Ali Yıldırım, *Deniz Gezmiş'in Günlüğü*, Ankara: Yol Bilim Kültür Araştırma, 2011; Cem Çobanlı, *Mahir Deniz İbo* [Anlatılan senin hikayendir], İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2008; Erdal Öz, *Deniz Gezmiş Anlatıyor*, İstanbul: Cem Yayınevi, 1976; Mustafa Öner, *Deniz* [Devrimcinin İşi Devrim Yapmaktır], İstanbul: Ceylan Yayınları, 2017; Tuncay Çelen, *Denizler'den Terzi Fikri'ye Türkiye*, Ankara: İmge Kitabevi, 2011.

⁴ Elverdi, 1977.

olmamaktadır. Muhtıra ve sonrasındaki ara dönem hükümetlerinin kuruluş ve faaliyetlerinin ardındaki Amerikan müdahalesi ortaya konulmakla beraber, muhtırayla birlikte bertaraf edilen hükümetin, Amerikancı olduğu propagandasını da yine bu çevrelerin yaptığı görülmektedir⁵. Ortadaki açık çelişki aslında şu soruları sordurmaktadır: Amerika'nın tasfiye ettiği hükümet, Amerikancı olabilir mi? Ya istifaya mecbur bırakılan hükümet Amerikancı değilse, onu yıpratmak için özellikle sokakta şiddet eylemleri düzenleyenlerin⁶ arkasındaki güç, Amerika olamaz mı? Bu durumda, bu çevrelerin dünya görüşlerinin kılavuzu konumundaki Marx'ın; o ünlü, görüntüyle öz aynı olsaydı bilim olmazdı yönündeki⁷ teşhisi bu olaya uyarlanacak olursa, konu hakkında yeni tezlerin ortaya atılıp sorgulanmasında yanlış olan nedir?

Kuşkusuz bu tür sorular daha önce de sorulmuş ancak soruyu ve sorulara verilen cevap denemelerine mehzaz olan şahsın kimliği, cevapların tartışılmasına engel olmuş gibi duruyor. 2015 senesinde hayatını kaybeden, Milli İstihbarat Teşkilatı'nın (MİT) -kendi deyimiyle-feda ettiği Mahir Kaynak, olayların içinde, 9 Mart'ta yapılması tasarlanan darbeyi planlayan cuntalar içinde-ki bu cuntalar adeta bir koalisyon görünümündeydi-⁸ yer almış ve takiple görevli olduğu cuntanın muhakemesi esnasında, cuntacıların bir darbe tasarladıklarına yönelik olarak ileri sürülen iddiadaki delil yetersizliği karşısında teşkilat tarafından deşifre edilmiş bir isimdi. Yine kendi ifadesiyle: Feda edilen Kaynak⁹ özellikle 28 Şubat öncesinin karmaşık doksanlı yılların başından itibaren hâkim paradigmayı sarsıcı yorumlarıyla ses getirmişti. Kaynak, soğuk savaş olarak isimlendirilen dönemle birlikte oluşturulan çift kutuplu dünya kuramından, Türkiye'nin yaşadığı askeri darbelere, Ortadoğu'daki sorunlardan NATO-Varşova Paktı arasındaki gerilimlere kadar pek çok konudaki ezberi bozan ancak bozdukça itibarsızlaştırılmaya çalışılan biriydi. Adı geçen isim, kaleme aldığı ya da beyan ettiği görüşlerinde; 12 Mart öncesinde topyekûn müdahalenin radikal ancak yer yer Kemalist özellikler gösteren sol tarafından, ordu içindeki yakın unsurlar eliyle gerçekleştirilmeye çalışıldığını; bertaraf edilen 9 Mart'ın fikir cephesi itibarıyla son derece güçlü olduğunu ifadeyle, 12 Mart'ın tüm

⁵ Tuncay Çelen ve Ömer Gürçan, *68 Gençliği ve Katledilişi* [Hesaplaşma], Ankara: Süvari Yayıncılık, 2006, s. 281-283.

⁶ Erol Bilbilik, *Öncesi ve Sonrasıyla 9 Mart-12 Mart Süreci*, Profil Yayıncılık, 2013, s. 15.

⁷ "Görünümür düzeyinde şeylerin kendilerini çoğu kez ters dönmüş şekilde ortaya koydukları, ekonomi politik hariç, hemen hemen bütün bilimlerde bilinen bir şeydir" (Daha Fazla bilgi için bkz. Karl Marx, *Kapital* [Ekonomi Politikin Eleştirisi], (Sermayenin Üretim Süreci), Cilt 1, çev. M. Selik-N. Satlıgan, İstanbul: Yordam Kitap, 2015, s.515.

⁸ Bilbilik, 2013, s.96-106.

⁹ Mahir Kaynak, *Yel Üfürdü Su Götürdü: Ailem, Çocukluğum, Gençliğim, Mesleğim, Yaşadıklarım ve Gördüklerim...* İstanbul: Babıalı Kültür Yayıncılığı, 2003a, s. 22.

olumsuzluğuna rağmen atlatılan bir 9 Mart'a kıyasla ehven-i şer addedilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu çalışmada, 1971'den 2021'e kadar devam eden sürecin sonunda geçen elli yılın ardından 12 Mart, yeniden çözümlenmeye çalışılacaktır. Bu çalışma sonunda elde edilecek verilerin, yakın dönem Türkiye tarihi çalışmalarına yönelik bir katkı niteliğinde olabileceği düşünölmektedir.

1. 27 Mayıs'tan Devralınan Miras

27 Mayıs darbesi, 1946'dan 1960'a kadar Türk siyasetinde etkin olan Demokrat Parti'ye karşı yapılmıştır¹⁰. 27 Mayıs bir yolu açtı¹¹; bu yol öylesine meşru kabul edilmekteydi ki, yıllar boyu ve henüz kimi çevreler nezdinde saygınlığından hiçbir şey yitirmedi. TSK içinde bir grubun, üstelik başkumandanı

¹⁰ Kemal H. Karpat, *Türk Demokrasi Tarihi*, (Yayın Yönetmeni: Emine Eroğlu), İstanbul: Timaş Yayınları, 2010, s.485; Eric Jan Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, (Çev. Yasemin Saner), (7. Baskı), İstanbul: İletişim Yayınları, 2000, s. 295-306; Bernard Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, (Çev. Metin Kıratlı), (5. Baskı), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1993, s. 306-310.

¹¹ 27 Mayıs'ın birincil kaynakları: Karşılaştırmalı olarak okunmaları kaydıyla; özellikle bizzat tasarlayan yahut içinde sonradan da olsa yer alanlar ve de mağdurlarının kaleme aldıkları anılardır, bkz. Yalçın Küçük, *İtirafçuların İtirafı* [TKP Pişmanları], İstanbul: Tekin Yayınları, 2008; Şükran Özkaya, *Adım Adım 27 Mayıs*, İstanbul: İleri Yayınları, 2005; Mithat Perin, *Yassıada ve İnfazların İçyüzü*, İstanbul: M. Çevik Matbaası, 1970, Mithat Erin, *Yassıada Faciası (27 Mayıs Darbesinden İdamlara Kadar İşkence Altında Ezilenlerin Dramı)*, C-1, İstanbul: Dem Yayınları, 1990; H. Sağıroğlu vd. *Hürriyet Meşalesi [27 Mayıs Milli Türk İhtilali]*, İstanbul: MTTB, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Talebe Derneği Yayınları No: 1, 1961; Sıtkı Ulay, *Giderayak*, İstanbul: Milliyet Yayınları, 1996; Sıtkı Ulay, (General Sıtkı Ulay'ın Hatıraları), *"Harbiye Silâh Başına!"*, [27 Mayıs 1960], İstanbul: AR Matbaası, 1968; Orhan Erkanlı, *Anılar... Sorunlar... Sorumlular*, İstanbul: Baha Matbaası, 1973; Orhan Erkanlı, *Askeri Demokrasi [Orhan Erkanlı'nın Anıları 1960-1980]*, İstanbul: Güneş Yayınları, 1987; Haydar Tunçkanat, *27 Mayıs 1960 Devrimi [Diktadan Demokrasiye]*, İstanbul: Çağdaş Yayınları, 1996; Numan Esin, *Devrim ve Demokrasi [Bir 27 Mayısçının Anıları]*, İstanbul: Doğan Kitapçılık AŞ., 2005; Kamil Karavelioğlu, *Bir Devrim İki Darbe [27 Mayıs, 12 Mart, 12 Eylül]*, İstanbul: Gürer Yayınları, 2007, Adnan Çelikoğlu, *Bir Darbeci Subayın Anıları [27 Mayıs Öncesi ve Sonrası]*, İstanbul: YKY, 2010, Ahmet Er, *Hatıralarım ve Hayatım [27 Mayıs'tan 12 Eylül'e, Ahmet Yesevi'den Yunus Emre'ye]*, İstanbul: Pamuk Yayıncılık, 2007. Son dönem kaleme alınmış en güncel ve kapsamlı eser için bkz. Tanel Demirel, *Türkiye'nin Uzun On Yılı [Demokrat Parti iktidarı ve 27 Mayıs Darbesi]*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2021. Artık klasikleşmiş bir yapıtlar arasında sayılanlar: Şevket Süreyya Demir, *İhtilalin Mantığı ve 27 Mayıs İhtilali*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1976; Şevket Süreyya Demir, *Menderes'in Dramı? İstanbul: Remzi Kitabevi, (Tarihsiz), Aydemir, tarihsiz; tam bir küfürname niteliğinde. Avni Elevli, Hürriyet İçin [27 Mayıs 1960 Devrimi]*, Ankara: Yeni Desen Matbaası, 1961. Öğrenci olayları içindeki kimi kıskırtıcılıkların bulunduğu konusunda şüphelerini ortaya koyması bakımından: Memduh Eren, *27-28 Nisan 1960 Gençlik Eylemi Işığında 27 Mayıs*, İstanbul: Yazarın Kendi Yayını, 1996; Doğan Akyaz, *Askeri Müdahalelerin Orduya Etkisi: Hiyerarşi Dışı Örgütlenmeden Emir Komuta Zinciri*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2002.

konumundaki Genelkurmay Başkanı¹² ile Hava Kuvvetleri Kumandanını¹³ bile oldukça nahoş bir biçimde enterne ettiği bu kalkışma; meşruiyetini, başarısından alıyordu. Baş mağdurunun¹⁴ deyimiyle aslında; milletin lehine, egemenlerin aleyhine bozulan dengenin yeniden kurulması, fiili durumun tekrar tesis edilmesiydi ve bu açıdan şaşırtıcı bir yönü bulunmamaktaydı¹⁵. İddiaya göre: İktidar 1924 Anayasasını çiğnemiş, bu nedenle meşruiyetini kaybetmişti; Türk milletinin sinesinden çıkan silahlı kuvvetler, Türk milletinin direnme hakkını kullanıyordu¹⁶. Esasında bu düşünce, 27 Mayıs 1960 darbesini gerçekleştirenlerin yaptıkları eylemi meşru gösterme eğiliminde olduklarını açık bir biçimde ortaya çıkarmaktadır.

Anayasayı çiğnemek suretiyle anayasal düzeni yeniden tesis etmek arasındaki paradoksu aşma yönünde en masum olanlar, yine bilfiil darbeyi gerçekleştiren zor gücüydü belki de. Darbenin hukuki meşruiyetini ilan noktasında olsun, son derece ölçüsüz ve yaygın tutuklamalardan cayma iradesi gösterenleri bu karardan vazgeçirmede olsun, etkin olanlar: zinde kuvvetlerin sivil kanadına mensup olanlardı¹⁷. Yine de bizzat darbenin gerçekleştirilmesini üstlenenlerin de bundan sonra ne yapacakları konusunda mutabık kaldıkları herhangi bir programları yoktu¹⁸. Cemal Gürsel'in başkanlığında oluşturulan ve mensuplarının bir kısmı Milli Birlik Komitesi üyelerinden oluşan hükümet, tam da bu şartlarda kurulmuştu¹⁹. MBK, tamamen kendi düşüncelerini tasvip eden bir Bakanlar Kurulu oluşturmuştu. Bakanlar Kurulu listesindeki isimler incelendiğinde bu durum, açıkça görülebilmektedir²⁰. Bu da 27 Mayıs Darbesi'ni gerçekleştirenlerin zihniyet dünyalarını ve nasıl bir amaç içerisinde olduklarını da göstermesi bakımından önem ve anlam taşımaktadır. Yine de Milli Birlik Komitesi şeklinde isimlendirilen cunta, kendi birliğini bile tesis edemedi; 27 Mayıs'tan yaklaşık beş buçuk ay sonra; 13 Kasım 1960 tarihindeki iç tasfiyeyle komitenin sözümlü ona ılımlı kanadı sözde radikal uçtaki üçte birini dışarı atmıştır. İktidarı sivillere (!) yani İnönü ve CHP'ye devrine gösterdikleri direnç,

¹² Org. Rüştü Erdelhun

¹³ Org. Tekin Arıburun

¹⁴ Cumhurbaşkanı Celal

¹⁵ Celal Bayar, [Anlatan], *Bir Darbenin Anatomisi* [27 Mayıs İhtilali], Yazan: İsmet Bozdağ, İstanbul: Emre Yayınları, 1991, s.12.

¹⁶ Haydar Vural, *Hürriyet Savaşımız*, İstanbul: Mete Matbaası, 1960, s.147.

¹⁷ Örsan Öymen, *Bir İhtilâl Daha Var... 1908-1980*, İstanbul: Milliyet Yayınları, 1987, s.271.

¹⁸ Erkanlı, 1973, s.306.

¹⁹ CCA, Fon Kodu:30.18.1.2; Yer No: 155. 1. 1).

²⁰ CCA, Fon Kodu:30.1.0.0; Yer No: 54.329.2.

tasfiyelerinin başlıca gerekçesi olmuştur²¹. Yeni komite atılanların müfritler olduklarını ilan ederken, on yıllık iktidarı boyunca anayasayı çiğnemekle suçladığı iktidar mümessillerinin atılı suçunu (!) kendi geçici anayasasını çiğneyerek işlemiştir²².

Geçici anayasa gereği, MBK üyeleri: ölüm, istifa, sürekli hastalık dışında komite üyeliğinden uzaklaştırılmıyor, yeni bir anayasayı yapmak üzere kurulacak organın tesisi için kendi içinde beşte dörtlük bir mutabakata malik olmak mecburiyetinde bulunuyorlardı (Geçici Anayasa m.9-16).²³ 27 Mayıs'ın ne içinde ne de dışında olmadıkları beyanında bulunanlarsa bir önceki seçimde kaydettikleri ivmenin semeresini, yapılacak acil bir seçime bağlamışlardı ve böylesi bir aceleciliği doğru bulmayan komite içindeki üyeleri ise müfrit olarak yaftalamaktan da geri durmamışlardı²⁴. İyi kötü belli bir dengede duran komitedeki tasfiyeler sonrası, asıl müfritlerin, Yassıada'da tabii hâkim ve olağan mahkeme prensibinden uzak sözde mahkemenin verdiği idam cezalarının infazı yönünde oy kullanacakların olduğu, kısa bir müddet sonra anlaşılmıştır²⁵ ve TCK m.12 ihlal edilmek suretiyle İmralı'daki üç mezarın²⁶ kazıcıları, temelli yahut daha müstehzi isimlendirmeye: Ölesiye senatörler olarak²⁷ 12 Eylül 1980'e kadar, üstelik pek de rahat durmayarak, koltuk işgal etmişlerdir²⁸.

Kendisine Zinde Kuvvetler diyen ve bir tür koalisyon olan zümreyi oluşturan çeşitli kesimler nazarında iktidarı kaybetmenin bedelini ödemekle geçen on yıldan alınan dersle, yeni anayasal düzene ruhunu verecek düzenlemeler, 1961 Anayasasıyla vücut bulmuştur²⁹. Seçilmişliği oldukça

²¹ Alparslan Türkeş, *27 Mayıs, 13 Kasım, 21 Mayıs ve Gerçekler*, İstanbul: Hamle Basın Yayın, 1996, s.89.

²² Muammer Taylak, *27 Mayıs ve Türkiye*, İstanbul: Hamle Yayınları, 1994, s. 145; Şu kitap, anı yazmasa da olayların içinde yer alanlarla, biri 27 Mayıs mağdurlarından birinin kızı (Nazlı Ilıcak, *15 Yıl Sonra 27 Mayıs Yargılanıyor-2*, İstanbul: Kervan Yayınları, 1975; Nazlı Ilıcak, *15 Yıl Sonra 27 Mayıs Yargılanıyor-1*, İstanbul: Kervan Yayınları, 1977) diğeri ise hareketin gençlik boyutuyla temasını sağlayanlarından biri olanın oğlu (Baykam, 1994) tarafından yapılmış ilginç röportajlarla dolu.

²³ R. Ümit Toker, *İnkılâp Mevzuatı: Teşkilâtı Esasiye Kanunu ile Tadili Hakkında Geçici Kanun [27 Mayıs 1960 Tarihinden İtibaren Vazedilen Kanunlar- Millî Birlik Komitesi Kararları – Tüzükler]*, Ankara: Becid Basımevi, 1960, s. 26-27.

²⁴ Abdi İpeçki ve Ömer Sami Coşar, *İhtilalin İçyüzü*, BATEŞ Dağıtım, 1965, s.294.

²⁵ Perin, 1970, s. 157.

²⁶ Turhan Dilligil, *İmralı'da Üç Mezar*, İstanbul: Dem Yayınları, 1989, s.136.

²⁷ Turhan Dilligil, (Sokaktaki Adam), *Allahsız Gardiyan*, Ankara: Güneş Matbaacılık, 1966.

²⁸ Esin, 2005, s167-168.

²⁹ Orhan Aldıkaçtı, *Anayasa Hukukumuzun Gelişmesi ve 1961 Anayasası*, İstanbul: İÜ Yayınlarından No: 1850; HF Yayınları No: 413, 1973, s. 113-133; Bülent Tanör, *Osmanlı-Türk Anayasal Gelişmeleri*, (26. Baskı), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2006, s. 364, Bilal Tunç, Türk

güçleştiren nispi temsil sisteminin tatbikiyle birlikte, temsilde adaleti öncelediklerini ifadeyle, yürütmeyi yetkiden soyutlayarak sadece bir görev olarak tanımlama,³⁰ demokratik anlayışın istismarından başka bir şey değildi.³¹ Atanmışlığı anayasal ifadelerle perçinleyen, sisteme sokuşturulan Milli Güvenlik Kurulu³² gibi organlarla vesayeti anayasal kaide altına getiren bu düzenleme; anayasaya aykırı kanunları denetleme noktasında görevli bir yüksek mahkeme daha ihdas ediyor lakin amacın kutsiyetini sorgular kılacak karar ve uygulamalarıyla yargı bürokrasisini de muhkem kılıyordu³³. Yukarıda da izah olduğu üzere 1961 Anayasası, darbeyi gerçekleştirenlerin yaptıkları eyleme bir meşruiyet kazandırma isteğinde olmuşlardır. Bu açıklamalar da, söz konusu durumu onaylamaktadır.

Toplam seçmenin yüzde 19'unun katılmayarak yüzde 38'inin ise hayır diyerek tepki gösterdiği anayasa referandumu ve sonrasında parti faaliyetlerine izin dönemi de krizlerle doluydu. 1950-1960 arası uzun on yılda, önce Milli Şef'le muvazaa içinde oldukları gerekçesiyle parti liderliğine isyan bayrağı açanların³⁴ özellikle 1954 sonrası bizzat ana muhalefet liderine ram oluşları ilgi çekiciydi³⁵. Üstelik yeni dönemde bu isimler kapatılan DP'nin ardılı oldukları iddiasıyla tabanda arz-ı endam bile ettiler ancak kitle, bir partiyi inandırıcı bulmuş ve teveccühünü ona göstermiştir. EMİNSU ismiyle bilinen Emekli İnkılâp Subaylarıyla³⁶ bir tür kader birliği içindeki eski Genelkurmay Başkanının liderliğindeki partinin 15 Ekim 1961'de yapılan seçimlerde senatoda bir, mecliste ikinci parti çıkması; yeni bir müdahalenin de gerekçesi olmuş, 21 Ekim Protokolü, milli iradenin tam olarak tecelli etmediğinden bahisle, idarenin tez zamanda milletin hakiki temsilcilerine (yani kendilerine) tevdi edileceğini imza

Anayasa Tarihinde 1961 Anayasası'nın Yeri ve Önemi, *Karadeniz Araştırmaları Merkezi Dergisi*, 17/67 (2020), s. 657-692.

³⁰ Anayasanın bu yönünün bir zaaf olarak değil tedbir olarak yorumlanması için bkz. Suna Kili [Ed.], *27 Mayıs 1960 Devrimi Kurucu Meclis ve 1961 Anayasası*, İstanbul: Boyut Kitapları, 1998.

³¹ Ülkü Varlık ve Banu Ören, *Seçim Sistemleri ve Türkiye'de Seçimler*, İstanbul: Der Yayınları, 2001.

³² Muharrem Balcı, *MGK ve Demokrasi* [Hukuk-Ordu-Siyaset], İstanbul: Yöneliş Yayınları, 1998; Mustafa Erdoğan, Silahlı Kuvvetlerin Türk Anayasa Düzeni İçerisindeki Yeri, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 45/1 (1990), s.326.

³³ Artun Ünsal, *Siyaset ve Anayasa Mahkemesi* [Siyasal Sistem Teorisi Açısından Türk Anayasa Mahkemesi], Ankara: AÜSBF Yayınları No: 443, 1980, s.95.

³⁴ Samet Ağaoğlu, *Siyasî Günlük*, [Demokrat Partinin Kuruluşu], Yayına Haz. Cemil Koçak, İstanbul: İletişim Yayınları, 1993.

³⁵ Samet Ağaoğlu, *Aşına Yüzler*, İstanbul: Ağaoğlu Yayınevi, 1965.

³⁶ Kenan Esengin, *27 Mayıs ve Ordudaki Kısımlar* [Ordudaki Emeklilik Olayı], İstanbul: Su Yayınları, 1978, s.19-48.

altına almıştır³⁷. Esasında seçimlerden bir gün sonra Milli Birlik Komitesi, Kurucu Milli İktidar ve yetkilerinin seçimler sonunda oluşacak olan TBMM'ye devrini kararlaştırmıştı³⁸. Ancak bunlar yapılmadı ve MBK gücünü kaybederken Türk Silahlı Kuvvetler Birliği ismindeki yeni ve daha etkin bir cunta etkinliği ele geçirmiştir. Söz konusu gelişmeler, darbe sonrası süreçte ülkenin yeniden bir kaos ortamına doğru sürüklendiğini ve yeni bir müdahale için de uygun koşulların oluşturulmaya çalışıldığını göstermektedir. Zira 12 Mart Muhtırası, bu dönemdeki karışıklıkların bir sonucu olarak tezahür etmiştir.

Oyunun kuralını koyanların, oyunda hep kazanacaklarını varsaydıkları; kazanamadıklarında ise mızıkladıklarının bariz bir örneği olan siyasal gelişmeler, Ekim 1961'den Mayıs 1963'e kadar sahnelenmiştir³⁹. Bu süreç içinde, ünlü 5 Mart 1962 tarih ve 38 sayılı Tedbirler Kanunu gibi tavizlerle, fiili bir darbenin önlenmesi uğruna birçok ödün verilmiştir. 27 Mayıs'ın ısmarlama lideri cumhurbaşkanı, eski milli şef başbakan yapılmıştır. DP'lilerin affedilmeyeceği, EMİNSU mensuplarının yeniden orduya dönemeyeceklerinin sözü alınmıştır⁴⁰. İlkeden ziyade şahsiyetin öne alındığı ordu içi yeni cuntalaşmalar, buna rağmen sürmüştür. MBK kurulduğu esnada yurtdışında olanlar, yurttta olmalarına rağmen komiteye alınmayanlar; süslü anılarında devrimi (!) bizzat tasarlamasına karşın kendisini dışlanmış sayanlar hep bir fırsat aradılar. Bu fırsatı bulanlardan bir grup iki kez de darbe yapmayı denediler⁴¹. İlkinde affa uğramalarıyla birlikte tek ceza olan emekliye sevklerinin caydırıcı olmadığı ikinci denemeleriyle anlaşıldı ve sonrasında da sadece ikisi idam edilmişti⁴². 27 Mayıs atmosferinden nispi çıkış, 1965 seçimi ve neticeleriyle olmuş; 9 Mart'ta tasarlanan, 12 Mart'ta tatbik edildiği sanılan, bir müddet sonra hem 9 Martçıları hem de müstafî hükümet çevrelerini tasfiye eden sürece giden yolun taşları bu yıllarda döşenmiştir.

³⁷ Yılmaz Öztuna ve Ayvaz Gökdemir, *Türkiye'de Askeri Müdahaleler*, İstanbul: Tercüman Yayınları, 1987, s. 146.

³⁸ CCA, Fon Kodu:30.1.0.0; Yer No: 41.246.10.

³⁹ Can Kaya İsen, *Geliyorum Diyen İhtilal* [22 Şubat–21 Mayıs], İstanbul: Tan Gazetesi ve Matbaası, 1977; Erdoğan Örtülü, *Üç İhtilâlin Hikâyesi*, Konya: Milli Ülkü Yayınevi, 1966; Talat Aydemir, *Ve Talat Aydemir Konuşuyor*, İstanbul: May Yayınları, 1966; Alparslan Türkeş, *27 Mayıs, 13 Kasım, 21 Mayıs ve Gerçekler*, İstanbul: Hamle Basın Yayın, 1996; Nîmet Sarıgül, *27 Mayıs ve Talat Aydemir'in Darbe Girişimleri* (22 Şubat 1962 ve 21 Mayıs 1963), [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Prof. Dr. Sina Akşin], Ankara: AÜ SBE, 2001.

⁴⁰ Ulay, 1968, s.229-232.

⁴¹ Dündar Seyhan, *Gölgedeki Adam*, İstanbul: Uycan Matbaası, 1966, s.191-202.

⁴² Ömer Gürcan, *Ben İhtilâlciyim* [Fethi Gürcan], Ankara: Süvari Yayıncılık, 2005 a; Fethi Gürcan, Ömer Gürcan, *Fethi Gürcan'ın Harbiyelileri*, İstanbul: İleri Yayınları, 2005b.

2. 12 Mart'a Gidişin Belli Başlı Aktörleri

25 Ekim 1961 tarihinde 306 Sayılı Milletvekili Seçim Kanunu'nun çıkarılmasından sonra 15 Ekim 1961 tarihinde seçimler yapılmıştı⁴³. Bu arada Bu seçimler, diğer seçimlerden biraz farklıydı. Zira bu seçimde başta memurlar olmak üzere devlet kurumlarında çalışanların seçim propagandası yapmaları yasaklanmıştır⁴⁴. Böylesine bir ortamda yapılan 1961 seçimleri sonrasındaki siyasi manzaranın ortaya koyduğu gerçek: Bir koalisyon hükümetinin kurulması istikametindeydi⁴⁵. Bu düzenlemeden sonra yapılan seçimler neticesinde hiçbir parti tek başına iktidar olabilecek oyu alamamıştır. Bu da, koalisyon hükümetini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, ünlü Yuvarlak Masa Toplantısının dayattığı başbakan İnönü olunca mesele, diğer koalisyon ortağının hangi parti olacağı doğrultusunda idi. Başbakan İnönü'nün kurduğu bu koalisyon kabinesinde hem milletvekillerinden hem de senatörlerden oluşan bakanlar yer almıştır⁴⁶. Her ne kadar ülkenin koalisyon hükümeti tecrübesi olmasa da Batıdaki örnekler; sağın ve solun merkezindeki bir partiyle, bir başka küçük partinin bir araya gelmesi şeklindeyken, bir şekilde AP⁴⁷, CHP'yle koalisyon kurma mecburiyetinde bırakılmıştır⁴⁸. Amaç belki de: AP'li seçmen nezdinde, 27 Mayıs'ın siyasi kanadıyla yeni partiyi bir araya getirmek suretiyle partinin siyasal prestijine darbe vurmaktı. AP liderliği böylesi bir dayatma karşısında, en azından hükümette görev almayarak karşı hamlesini yapmış, CHP-AP koalisyonu sonrasında CHP'yle ortaklık yapan Yeni Türkiye Partisi'yle Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi'ndeki erime; bu öngörünün ne kadar isabetli olduğunu kısa bir zaman sonra göstermiştir⁴⁹. Yani Türkiye'nin ilk koalisyon hükümetleri dönemi uzun ömürlü olamamıştır.⁵⁰

1965 seçimlerine kadar ülkede tam dört hükümet kurulmuştur. Bunlardan ikisi koalisyon, ikisi de azınlık hükümetleriydi. CHP azınlık hükümeti Gümüşpala'nın vakitsiz ölümüyle boşalan AP liderliğine seçilen Süleyman Demirel marifetiyle düşürülürken, AP azınlık hükümeti bir seçim hükümeti

⁴³ CCA, Fon Kodu: 30.1.0.0; Yer No: 52.317.3.

⁴⁴ CCA, Fon Kodu: 51.0.0.0; Yer No: 4.33.8.

⁴⁵ Muzaffer Ayhan Kara, *Demokrasi ve Uzlaşma Kültürü Açısından Koalisyonlar* [Türk Siyasal Yaşamında 1961 Sonrası Bir Olgu], İstanbul: Otopsi Yayınları, 2014, s.53.

⁴⁶ CCA, Fon Kodu:30.1.0.0; Yer No: 128.819.6.

⁴⁷ AP hakkında hem analitik hem de betimleyici olma özellikleriyle başat bir çalışma için bkz. Tanel Demirel, *Adalet Partisi* [İdeoloji ve Politika], İletişim Yayınları, 2021.

⁴⁸ Metin Toker, *İnönü'nün Son Başbakanlığı 1961–1965* [Demokrasimizin İsmet Paşalı Yılları 1944–1973], Ankara: Bilgi Yayınevi, 1992, s. 28.

⁴⁹ Hikmet Özdemir, *Türkiye Cumhuriyeti*, İstanbul: İz Yayıncılık, 1995, s. 287.

⁵⁰ Söz konusu X. İnönü Hükümeti hakkında bkz. Fuat Uçar, *Türk Siyasal Hayatında Azınlık Hükümetleri* [İnönü ve Demirel Dönemleri], Ankara: Berikan Yayınları, 2019, s. 21-32.

olarak kurulmuş ve başına da Demirel parlamenter olmadığından senatör Suat Hayri Ürgüplü getirilmiştir⁵¹. Süleyman Demirel ise bu hükümetin içerisinde Başbakan Yardımcısı ve Devlet Bakanı olarak yer almıştır⁵². 12 Mart'a gidişin merhalelerinden biri olan 1965 ve 1969 seçim neticelerinin ilkinin ortaya çıkardığı iki beklenmeyen gelişme vardı. Bunlardan ilki: Milli bakiyeli, nispi temsil sisteminin bir partiye parlamentoda salt çoğunluğu sağlayacak oy barajını çok yukarıda tutmasına rağmen aldığı yüzde 53'e yakın oyla, mutlak çoğunluğun 14 fazlasıyla parlamentonun millet meclisi kanadının 240'ını elde eden AP idi⁵³. İkincisi ise, Marksist solun Türkiye İşçi Partisi olarak seçimlere iştirak eden temsilcisi TİP'in aldığı yüzde 2,6 oyla ve kazandığı 15 sandalyeyle millet meclisinde yerini alıyor oluşuydu⁵⁴. Böylece TİP, Türk siyasi tarihinde ilk defa Meclislerde temsil hakkı elde etmiş oluyordu.

27 Mayıs'ta tasfiye edildikleri sanılanların böylesi zor bir seçim sistemine rağmen oyların yarısından fazlasını almış olması, Zinde Kuvvetler nezdinde tam anlamıyla şok etkisi yaratmıştır⁵⁵. 27 Mayıs'ta TSK eliyle direnme hakkını kullanan millet söyleminin gerçekdışı olduğu böylece tescil edilmiş oluyordu⁵⁶. Marksist sol ise bütün dağınıklığına rağmen, 27 Mayıs sonrasının sağladığı özgürlükler eşliğinde ilk kez seçimlere giriş müsaadesi almış ve yurt sathında 300.000 oya ulaşmış olmayı, geçirilecek bir seçim devresi sonunda çok daha yukarılara çekme noktasında bilenmiş, yine de temkinli olmayı elden bırakmama yönünde, özellikle parti yönetiminin tembihleri doğrultusunda hareket etme kararlılığındaydı⁵⁷.

12 Mart'ın doğrudan hedef aldığı AP ve TİP ile her ikisi kadar tehlikeli görülmediği Milli Selamet Partisi ismiyle yeniden kurularak 1973 seçimlerine iştirak etmesine müsaade, hatta teşvik edildiği iddia edilen⁵⁸ Milli Nizam Partisi geleneği bu süreci nasıl geçirdiler? MNP 1970 başlarında siyaset sahnesine çıkması sebebiyle bir tarafa bırakılırsa; AP ve TİP'in 12 Mart Muhtırası sonrasındaki gelişmelerdeki dahli, kurumsal kimliklerinin çok ötesindeymiş gibi gözüküyor. AP, DP'nin mirasına talip ancak eski DP kadroları nezdinde emanetçi

⁵¹ Türker Sanal, *Türkiye Cumhuriyeti ve 50 Hükümeti*, Sim Matbaacılık, 1995, s. 46.

⁵² CCA, Fon Kodu:30.1.0.0; Yer No: 54.329.6.

⁵³ Özdemir Kalpakçıoğlu, *İkinci Cumhuriyetin 3 Başbakanı ve Olaylar-III* [İnönü-Ürgüplü-Demirel], Ankara: Nüve Matbaası, 1969, s. 7.

⁵⁴ Mehmet Ali Aybar, *Türkiye İşçi Partisi Tarihi*, Yay. Haz. Kıvanç Koçak, İstanbul: İletişim Yayınları, 2014, s. 243.

⁵⁵ Kurtul Altuğ, *27 Mayıs'tan 12 Mart'a*, İstanbul: Koza Yayınları, 1976, s. 373.

⁵⁶ Hikmet Özdemir, *Türkiye Cumhuriyeti'nde Rejim ve Asker İlişkisi Üzerine Bir İnceleme*, İstanbul: İz Yayıncılık, 1993, s.121.

⁵⁷ Sadun Aren, *TİP Olayı* [1961-1971], İstanbul: Cem Yayınevi, 1993, s.105.

⁵⁸ Soner Yalçın, *Hangi Erbakan*, Ankara: Başak Yayınları, 1994, s. 67

konumundadır ve bundan da başta Demirel olmak üzere parti eliti oldukça rahatsızdır⁵⁹. Yuvarlak Masa toplantısının üzerinden geçen yıllar içinde, önce cezaevlerinden tahliye edilen ardından hem siyasi haklarının hem de itibarlarının iadesini talep eden Celal Bayar öncülüğündeki DP'li elit, Demirel'in İnönü ve TSK'yı kasten umacı gibi gösterip söz konusu yasakları örtülü olarak desteklediği kanaatindedirler. Nitekim İnönü'nün; kendisi gerekçe gösterilmek suretiyle böylesi bir hamleden beri duran Demirel'in elindeki kozu bertaraf eden beyanatu sonrası girilen anayasa değişikliği girişimi, az kalsın bir askeri darbeye sebep olacaktı⁶⁰.

AP'de temsil imkânı bulan sermayenin boyutları itibarıyla tasnif edilen bileşimi içindeki çatlak ise artık bir bölünmenin yaklaştığını ortaya koyuyordu. Bütün iktidar imkânlarının sanayi sermayesine peşkeş çekildiği iddiasını gündeme getiren çevrelerin örgütsel ifadesi olan çeşitli oda temsilcilerinin sözcüsü konumundaki isimler çok sert ve parti disipliniyle hiç de bağdaşmayan bir çıkış yaparak hükümet bütçesine ret oyu vermişlerdir⁶¹. Bu hamle, ismiyle aslında hakiki halefin kim olduğunu işaret edercesine Demokratik Parti etrafındaki kopuşun işaret fişeğiydi aslında. 12 Mart'a uygun zeminin sağdaki boyutu böylesi bir bölünmenin yarattığı zafiyetin gölgesinde oluşmuştur.

TİP ise tam anlamıyla ikili bir sıkıştırma içindeydi; bir taraftan parti içinde yoğun bir şekilde metot tartışmaları yapılmış, parti yönetiminin burjuva düzeninin hukukuna olan riayeti hiç de devrimci bulunmamıştır. Partinin olası bir kapatma karşısındaki temkinli tutumu bir zafiyet belirtisi olarak takdim edilmiştir. Esasında ülke genelinde TİP'e karşı bir olumsuz algının olduğu anlaşılmaktadır. Bu da, TİP Genel Başkanı Mehmet Ali Aybar'ın 5 Temmuz 1965 tarihinde, Bursa'da söz konusu partililere yönelik olarak yapılan olumsuz hareketlere karşı, yapmış olduğu basın toplantısında açıkça ortaya çıkmaktadır⁶².

1965 seçimleri sonrasındaki yoğun parlamento içi ve dışı muhalefet dalgasının 1969 seçimlerinde belirleyici olacağı ve sosyalizmin olası bir TİP iktidarıyla seçimle gelebileceği doğrultusundaki beklenti komik ve ütöpik

⁵⁹ Mehmet Turgut, *Siyasetten Portreler*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 1990.

⁶⁰ Sadettin Bilgiç, *Hatıralar*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 2002, s.185-191.

⁶¹ 12 Mart'ın ekonomi politikası konusundaki çalışmaların ana tezi bu istikamettedir: Sermaye çevreleri arasındaki rekabet ve bu rekabetin AP içindeki koalisyonun bozulmasına kadar gidecek ölçüde uzlaşamaz boyuta gelişi. Konu hakkındaki ayrıntılı okuma için bkz. Ahmet Aker, *12 Mart Döneminde Dışa Bağımlı Tekelleşme*, İstanbul: Sander Yayınları, 1975; Ergin Eroğlu, *12 Mart Devam Ediyor mu?* İstanbul: Soyut Yayınları, 1994; Ali Gevgilili, *Yükseliş ve Düşüş*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları, 1991; Ali Gevgilili, *Türkiye'de Kapitalizmin Gelişmesi ve Sosyal Sınıflar*, İstanbul: Bağlam Yayınları, 1989.

⁶² CCA, Fon Kodu:30.1.0.0; Yer No: 48.284.2.

bulunmuştur⁶³. Lokomotifli Doğan Avcıoğlu olan YÖN Hareketi'nin adeta siyasi partiler kanununa ve Anayasa Mahkemesi denetimine tabi olmayan bir siyasal parti gibi hem rejime hem de TİP'e hücum edişii, 1969 seçimleri hezimetleriyle birlikte partiyi tam anlamıyla çöküşe sürüklemiştir⁶⁴. 1969 seçimleri öncesinde radyoda TİP adına bir konuşma yapan Tarık Ziya Ekinci, 1965 seçimlerinde olduğu gibi bu seçimlerde de başarı elde edeceklerini tahmin ediyordu⁶⁵. Ancak sonuç beklendiği gibi olmadı ve seçim TİP için bir zaferden ziyade hezimete dönüştü. Hele daha bir yıl öncesinde Genel Başkan Mehmet Ali Aybar'ın düşlenen sosyalizmi, adeta dönemin reel sosyalizmine gönderme yaparcasına gülyüzlü olacağı şeklindeki takdimi, 1968 Prag Baharına yönelik Sovyet müdahalesine eleştirel yaklaşımı, çatıda da derin bir çatlak yaratmıştır⁶⁶. Esasında 1965 seçimlerinden sonra TİP, Türkiye'de yapılan hiçbir seçimde istediği neticeyi elde edememiştir. Bu da seçmen tarafından henüz TİP gibi görece ılımlı Marksist bir partiye bile temayül edilmediğini göstermektedir.

3. 9 Martçuların Yenilgisi ve 12 Mart'ın Niteliği

Türkiye devriminin proletarya tarafından mı, yoksa ülkenin kendi tarihsel deviminin ortaya çıkardığı gelişme doğrultusunda oluşmuş, emperyalizmin boyunduruğu altında ezilme noktasındaki ortak paydaya sahip diğer sınıflarla iş birliğiyle mi yapılacağı altmışlı yılların, solda bölünme yaratan tartışma konularının başında gelmiştir⁶⁷. İşçi sınıfının öncülüğünü tartışmayı bile sosyalizmden sapma olarak gören Marksistler, 1968 eylemleriyle birlikte, gençlik; daha doğru bir ifadeyle, devrimci gençlik olarak nitelendirilen yeni bir gücün aktif katılımıyla birlikte, nihayetinde 1969 seçim sonuçlarının TİP'in hiç de beklenildiği hamleyi yapamadığı gerçeğiyle yüz yüze geldiklerinde, süreç artık yeni bir aşamaya tekâmül etmeye başlamıştır⁶⁸.

Altmışlı yıllar, Türkiye Solu açısından ilginç özelliklerle yoğun ideolojik ve pratik dönüşümlerin yaşandığı yıllardı. İkinci Meşrutiyet'le yaşıt, oldukça semereli birikime sahip olmasına rağmen beynelmilel komünizmin aşırı

⁶³ Mustafa Şener, *Türkiye Solunda Üç Tarz-ı Siyaset* [Yön, MDD ve TİP], İstanbul: Yordam Kitap, 2015.

⁶⁴ Hikmet Özdemir, *Sol Kemalizm*, İstanbul: İz Yayıncılık, 1993; Muzaffer Ayhan Kara, *Yön'ün Devrimi Devrim'in Yönü*, İstanbul: Cumhuriyet Kitapları, 2008.

⁶⁵ CCA, Fon Kodu:30.1.0.0; Yer No: 48.284.3.

⁶⁶ Mehmet Ali Aybar, *Neden Sosyalizm* [Bir Son Sözle], İstanbul: BDS Yayınları, 1987.

⁶⁷ Çetin Yetkin, *Türkiye'de Soldaki Bölünmeler 1960–1970* [Tartışmalar, Nedenler, Çözüm Önerileri], Ankara: Toplum Yayınları, 1970, s.13-79.

⁶⁸ Çetin Yetkin, *12 Mart 1971 Öncesinde Türkiye'de Soldaki Bölünmeler*, İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları, 1998.

merkeziyetçiliğinin gölgesinden çıkamayan Türk solu, Türkiye'nin şartlarına içeriden ve yerli teşhis ve çözüm önerileri getirmede oldukça başarısız olmuştu⁶⁹. Millî Mücadele esnasında bir takım solumsu (!) denebilecek örgütler, 1920 Eylül'ünde Bakü'de toplanan Doğu Halkları Kurultayı'na ruhunu veren Sovyet devletinin iç ve dış politik hassasiyetinin mahsulü olan tezler eşliğinde, Türk hükümetinin niteliği konusundaki algısını bir türlü netleştirememiş, Türk-Sovyet ilişkilerinin genellikle olumlu sayılabilecek seyrine göre belirlediği tutumuyla özdeş bir öngörüsüzlük içinde sürüklenip durmuştu⁷⁰. Türkiye'de yönetici elitlerle üretici sınıflar, üretim ilişkilerinin biçimi ve bu noktada komünistlerin tutumu ne olmalıdır, şeklindeki suallere verilen cevaplardaki çeşitlilik ise dar ve sınırlı kadrolarındaki bölünmenin baş sebeplerinden biri olmuştu⁷¹. 1925 ve 1951 Tevkifatları, hareketi sınırlı sayıda iç, yoğun olarak dışarı odaklı bir örgütlenmeye mecbur kılmıştı⁷². Hele bir kısım kadrolarının Kemalizm'e gönüllü ilticaları da gerçekleşince⁷³, 27 Mayıs öncesine kadar kimin sosyalist, kimin Kemalist olduğu noktasındaki çizginin berraklığını da tespit etmek oldukça güçleşmişti.

Altmışlı yıllar sol radikalizmin ürettiği şiddet söylemleri sonucu Türkiye'de çeşitli olaylara sahne olmuştur. 1968'in Mayıs ayında Avrupa'da görülen "kampüsleri ele geçirme" eylemlerine benzer bir şekilde Türkiye'de ilk ciddi üniversite işgalleri başlamış ve 12 Haziran 1968'de İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü üç hafta süreyle işgal edilmiştir.⁷⁴ Bu şekilde Altmışlı yılların başlarında da bulanıklık sürmekte, Doğan Avcıoğlu'nun mihmandarlığındaki YÖN Hareketinin, Millî Mücadelenin niteliği konusundaki açılımı ve antiemperyalizmin⁷⁵ Kemalizm'in özü ve esası olduğu yönündeki telkini de etkili olunca, solun bir taraftan sol ve özgün kalma kaygısıyla, diğer taraftan kitleselleşmeye uygun bir kapsayıcılığı da gözetken, tabanda önemli bir güç olan Kemalist eğilimleri toparlayıcı teorik revizyonlar yapması kaçınılmaz olmuştur⁷⁶.

⁶⁹ George S. Harris, *Türkiye'de Komünizmin Kaynakları*, çev. Enis Yedek, İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 1979.

⁷⁰ İlhan Akdere ve Zeynep Karadeniz, *Türkiye Solunun Eleştirel Tarihi-1*, İstanbul: Evrensel Basım Yayım, 1994, s.114-120.

⁷¹ Vehbi Ergan, *1970'lerde Türkiye Solu*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2014, s.17-21.

⁷² Sevim Belli, *Boşuna mı Çiğnedik?* [Anılar], İstanbul: Belge Yayınları, 1994, s.288-290.

⁷³ Sami Küçük, *Rumeli'den 27 Mayıs'a* [İhtilalin Kaderini Belirleyen Köşk Harekâtı], İstanbul: Mikado Yayınları, 1988, s. 23-57.

⁷⁴ Fuat Uçar, *Türk Siyasi Hayatında Milliyetçi Cephe Hükümetleri*, 2. Baskı, Ankara: Berikan Yayınevi, 2021, s. 118.

⁷⁵ Bu polemikteki en önemli isimlerden biri de Hikmet Kıvılcımlı'dır, bkz. Hikmet Kıvılcımlı, *27 Mayıs ve Yön Hareketinin Sınıfsal Eleştirisi*, İstanbul: Ant Yayınları, 1970.

⁷⁶ Gökhan Atılğan, *Yön-Devrim Hareketi* [Kemalizm ile Marksizm Arasında Geleneksel Aydınlar], İstanbul: TÜSTAV, 2002, s.113-122.

Hedef artık salt işçi sınıfının iktidarı olmaktan çıkmış, iktidara en kolay ve hızlı nasıl ulaşılır, bu hedefi elde etme doğrultusundaki en kestirme yöntem hangisidir noktasındaydı. YÖN de adeta rakip bir siyasal partiymişçesine, TİP'in sistemin kuralları içinde mücadele etmek suretiyle parlamenter usullerle iktidara gelmeyi programının esasına yerleştirmesinin ütöpik aldatıcılığına eleştiriler yaparken⁷⁷, genç tabanda 1969 seçim neticelerinin ortaya koyduğu tablonun, bir süredir TİP'in istikbali konusundaki umutlu bekleyişi de hayal kırıklığına dönüştürdüğü gözlemlenmiştir.

Fikir Kulüpleri Federasyonu'nun Devrimci Gençlik Federasyonu'na dönüşmesi⁷⁸ bir isim değişikliğinin çok ötesindeydi. Gençlik içindeki öncü kesimler, Avcıoğlu'nun teşhisiyle hemfikirdiler artık, böylesi sosyoekonomik düzen devam ettiği müddetçe sandıktan hep gerici (!) partilerin çıkacağını, düzen içinde çözüm arayışı içinde olmanın tam manada havanda su dövmekten farksız olacağı hususunda birleşmişlerdir⁷⁹. Yine de bu kanaat, kendi aralarında bölünmelerine engel olmadı; 12 Mart veya onun bertaraf ettiği 9 Mart öncesinde, gençlik eylemleri henüz özerk silahlı mücadele boyutuna gelmemiştir. Üniversitelerde işgal ve boykotlar, ABD emperyalizminin sembolik unsurlarına yönelik eylemlerin ötesine henüz geçmemiştir⁸⁰. 16 Şubat 1969 olayları, Taylan Özgür ve Vedat Demircioğlu'nun katli gibi hadiseler⁸¹, aslında memleketi peyk devletlerden biri yapma amacının dahili hamleleri olarak yorumlanınca, sağ sivil inisiyatif de yeni bir hasım olarak ortaya çıkmıştır.

9 Mart olayının aktörleri bu kesimlerle aralarında olan ideolojik kimi yakınlıklara rağmen tamamen farklı bir metot dairesinde çalışıyorlardı. Türkiye'nin modernleşme tarihinde en öncü ve ilerici kurumu olarak gördükleri ordunun ve ordu içi sol unsurların gerçekleştirecekleri ilerici bir darbeyle iktidarı ele geçirip, mevcut düzenin ideolojik aygıtları vasıtasıyla biçimlendirdiği toplumsal ve siyasal kültürü aksi istikamette dönüştürmeyi hedeflemişlerdir⁸². Ağırlıklı olarak 27 Mayıs'ın kaçırılmış bir fırsat olarak görülmesi, yine de ders alınacak bir numune olarak 27 Mayıs'ın bir tür yarım kalmış devrim olduğu kanısının hâkim olduğu gözlemleniyor; her ne kadar zor gücü olarak silahlı

⁷⁷ Ergün Aydınöğlu, *Türk Solu* [Eleştirel Bir Tarih Denemesi 1960-1971], İstanbul: Belge Yayınları, 1992, s.38-45.

⁷⁸ Ali Yıldırım, *FKF Dev-Genç Tarihi* [1964-1971 belgeleriyle bir dönemin serüveni], İstanbul: Doruk Yayınları, 2008; Turhan Feyzioğlu, *FKF Fikir Kulüpleri Federasyonu* [Demokrasi Mücadelesinde Sosyalist Bir Öğrenci Hareketi], İstanbul: Ozan Yayıncılık, 2015.

⁷⁹ Doğan Avcıoğlu, *Devrim Üzerine*, Ankara: Bilgi Yayınevi, 1971, s. 192-193.

⁸⁰ Harun Karadeniz, *Olaylı Yıllar ve Gençlik*, İstanbul: May Yayınları, 1975, s.240-249.

⁸¹ Mehmet Bican, *Devrim İçin Gençlik Hareketleri*, Ankara: Güvendi Matbaası, 1970, s.60.

⁸² Mihri Belli, *Milli Demokratik Devrim*, İstanbul: Aydınlık Yayınları, 1966, s. 33-34.

kuvvetlerin ve onun kimi unsurlarının isimleri ön plana çıksa da aslında perdenin bir parça arkasında olmakla birlikte asıl önde olanlar sivillerdi.

Doğan Avcıoğlu, İlhan Selçuk, İlhami Soysal, Cemal Madanoğlu, Fakih Özfakih, Numan Esin, İrfan Solmazer, isimleri o dönemde böylesi yapılanmalarda sıkça geçenlerin önde gelenleriydi. Madanoğlu, Esin ve Solmazer eski Milli Birlikçiler olarak temayüz ederken; ilki diğer ikisini 13 Kasım 1960'ta tasfiye eden ekibin de önde gelenidir⁸³. Tabandaki sol dalgadan görece bağımsız, asıl hedefin ordunun dinamik unsurları eliyle yapılacak bir topyekûn askeri darbeye yönetimi ele geçirip dar bir kadroyla hızlı kalkınmanın reçetelerini tatbik etmek olan bir hareket, özellikle hiç de sır olmayan bu hedefini haftalık Devrim Gazetesinde sıkça işliyor, cari demokratik düzeni; sandıksal, cici ve Filipin demokrasisi yaftalarıyla küçümsüyordu⁸⁴. Sivil ve emekli askerlerden oluşan bu grubun temel hedefi: Ordu içi önemli görevlerde bulunan ve kendi dünya görüşlerine yakın olan subaylarla temasa geçmek ve Türk ordu geleneğine vakıf olan biri için tahmini çok kolay olan muhtemel cuntalarla ilişki kurmaktı. Nitekim böylesi gruplaşmalar, çeşitli kara, hava ve deniz birliklerinde mevcuttu⁸⁵. Tabandaki küçük rütbeli subayların daha kalabalık olduğu bir piramide benzer yapının temayüz etmiş isimleri bulunuyordu. Celil Gürkan⁸⁶, Şükrü Köseoğlu, Vedii Bilget, Necdet Gürkan, Mehmet Tuğcu, M. Ali Akar, Ömer Çokgör; bu isimlerin hem rütbece önde hem de en aktifleriydi. Ordu geleneğinde albayların yeri ve önemi biliniyor; hareketin önde gelen albay rütbeli elemanları ise: Bahattin Tatar, Nedim Arat, Mehmet Namlı, Kadir Ol, Ömer Şamlı gibi isimlerdi⁸⁷.

Türk ordusunun emir-komuta zinciri içinde hiyerarşiye bağlılığıyla kimi zaman tezat teşkil eden müdahale eğilimiyle birlikte, yine de girilecek darbeye birlik ve bütünlüğü sağlamada çok önemli olan, görünüşte de olsa harekâtın en tepesine 27 Mayıs tabiriyle: Omzu kalabalık bir baş bulmak tutkusu, 9 Mart'ı da sonu hüsrana olacak neticeye itmişti. Celil Gürkan bir tümgeneral, Vedii Bilget de tümamiral; diğer isimler ise tuğgeneral rütbelerini taşıyorlardı. 9 Mart'ın

⁸³ Cevdet Sunay, 27 Mayıs'tan 13 Kasım'a Milli Birlik Komitesi, Ohri: Social and Cultural Integration in Balkans, International Vision University, 2017, s.157-166.

⁸⁴ Hasan Cemal, *Kimse Kızmasın Kendimi Yazdım*, İstanbul: Doğan Kitap, 1999, s.278.

⁸⁵ Orhan Savaşçı, *Cepheden Anılar* [Orhan Savaşçı'nın THKP-C Anıları], İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015, s.19-21.

⁸⁶ 9 Mart'ın en gözde askeri sayılan Gürkan'ın, (Muhsin Batur, *Anılar ve Görüşler*, [Üç Dönemin Perde Arkası], İstanbul: Milliyet Yayınları, 1985) tarafından kaleme alınan hatıralarına adeta cevap niteliğindeki anıları çok önemlidir: Gürkan, 1986. Bu isimlerin pek çoğuyla, bir belgesel için yapılıp kitaplaştırılmış röportajlar için bkz. Biran vd., 1994.

⁸⁷ Nazlı Ilıcak, *12 Mart Cuntaları* [Demokrasinin Sırtındaki Hançer] İstanbul: TİMAŞ Yayınları, 2001, s.196.

rütbece düşük ancak önemli isimlerinden biri olan Erol Bilbik denizci binbaşydı; tabandaki en düşük rütbeli iki subay olarak öne çıkan Sarp Kuray ve Ali Kırca ise henüz birer teğmendiler⁸⁸. 27 Mayıs'taki Gürsel modeli içinde düşünüldükleri ve sonunda önce etkisizleştirilip sonrasında tasfiye edilecekleri endişesi de tavandaki iki isme: 12 Mart Muhtırasından sonra 1972 yılında Genelkurmay Başkanlığına getirilen dönemin Kara Kuvvetleri Komutanı Org. Faruk Gürler⁸⁹ ve Hava Kuvvetleri Komutanı Org. Muhsin Batur'a; 9 Mart gibi radikal bir darbe yerine 12 Mart gibi hem tabandaki tazyiki yumuşatan ve hükümete karşı bir şey yapıldığı noktasında asgari tatmini hem de 9 Martçı radikal grubun tasfiyesini sağlayan hamleyi yaptırmıştı denilebilir.

4. 12 Mart'ın Meşruiyet Gereçleri Haklı mıydı?

12 Mart'ın asıl gereçsinin; aslında 21 Ekim 1961'de, 15 Ekim seçim sonuçlarının yarattığı şok üzerine Silahlı Kuvvetler Birliği Cuntasının, İstanbul ve Ankara grupları tarafından imza altına alınan protokolde gizli olduğu söylenebilir. Söz konusu protokol metninde örtülü olarak, 27 Mayıs'ın⁹⁰ arkasında olan gücün, yani CHP'nin aldığı oyun azlığı karşısında seçmene karşı duyulan öfke yatmaktaydı⁹¹. 1961 Anayasa oylamasında çıkan sonuç, doğrusu 15 Ekim seçim neticelerinin akıbetine dair önceden bir işaret fişegi de yakmıştı; yine de 1957 seçimlerinde yüzde 40'ı aşmış bir CHP'nin tek başına iktidara geleceği konusundaki tereddüt, oldukça azdı. Hatta İnönü'nün bile Faik Ahmet Barutçu'yu vasıta kılarak kendisine ulaşan darbecilere “böyle şeylere karışmasınlar, CHP seçimi mutlaka kazanacaktır” dediği rivayet edilir. Yeni anayasanın yürütmeyi pasif kılarak çeşitli özerk kurumlar ihdas eden doğası, üst kurullar yoluyla seçimden galip çıkan partinin meşrebine göre denetimi veya desteklenmesi, bir de üstüne üstlük seçim sistemiyle birlikte tek bir partinin; hele CHP'nin iktidar olma olasılığını oldukça zayıflatmıştı⁹². Amaç: Güçlü bir CHP iktidarından ziyade, 1965 seçimlerinde de görüldüğü gibi gelmesi pek muhtemel bir muhafazakâr sağ iktidarı frenleyecek anayasal mekanizmalar kurmaktı. Nitekim sonu 12 Eylül'e kadar gidecek bu tür mekanizmalar, 12 Mart sonrası yapılan anayasal düzenlemelerle daha da güçlendirildi. Muhtıranın tam metni

⁸⁸ Sarp Kuray, *İsyân ve Tevekkül*, İstanbul: Birharf Yayınları, 2008, s.36.

⁸⁹ CCA, Fon Kodu:30.18.2.2; Yer No: 286.62.6.

⁹⁰ İki darbe arasındaki illiyet için en iyi analizlerden biri şu kitapta yapılmaktadır: Kurtuluş Kayalı, *Ordu ve Siyaset* [27 Mayıs–12 Mart], İstanbul: İletişim Yayınları, 1994.

⁹¹ Aydemir, 1966, s.106-109

⁹² Bülent Tanör, *İki Anayasa* [1961 ve 1982], İstanbul: Beta, 1994: 28.

üzerinden yapılacak kısa bir değerlendirme, aslında meşruiyet gerekçelerinin de temelsizliğini gösterecektir.

12 Mart Muhtırası tabii ki işbaşındaki hükümete hitaben yazılmıştı⁹³ ancak uygulamalarına ve başlangıçta destek gördüğü kesimlere yönelik icraatına bakıldığında; hasım bellediklerinin profili oldukça geniş, hasımlarının ABD'yle olan mesafesi de oldukça uzaktı. Bu yönüyle muhtıranın, içeriğindeki gerçeklerle bağdaşmayan iddialar ve çözümü ihmal edilmiş meselelerdeki sorumluluk payını sadece sivillere hamletme eğilimi üzerinde kısaca durulması gerekiyor. Her şeyden önce, özellikle 27 Mayıs sonrasında egemenliğin tamamının CHP+Ordu= İktidar, olmazsa ihtilal denklemine yürüdüğü, sadece İnönü ve partisi aleyhine meydana gelen iki askeri darbe girişimi karşısında sivil yönetimin arkasında bulunduğu mesajı verildiği biliniyor. 1961-1965 yılları arasında 27 Mayıs fikriyatının egemen olmasına rağmen ve anayasanın öngördüğü reformların tatbikine yönelik fırsatların heba edildiği de açıkmiş gibi duruyor. Oysa 1965'te iktidara gelen ve iktidarının hayatiyetini silahlı güçleri ürkütmemek üzere son derece dikkatli olmakla icraat yapmak arasındaki hassas noktayı gözetmek zorunda olan AP hükümetlerinin geçen altı yılda kazandığı pek çok genel ve ara seçime rağmen diken üstünde oluşunun hiç de altı çizilmemiştir⁹⁴.

Altında dört kumandanın imzası olmasına rağmen ve bunlardan sadece ikisinin imzasının gönüllü, diğer ikisinin ise kerhen atıldığı bilinen, üç maddelik bir ihtarname niteliğindeki muhtıranın⁹⁵ ilk maddesi:

Meclis ve hükümet, süregelen tutum, görüş ve icraatlarıyla yurdumuzu anarşi, kardeş kavgası, sosyal ve ekonomik huzursuzluklar içine sokmuş, Atatürk'ün bize hedef verdiği uygarlık seviyesine ulaşmak ümidini kamuoyunda yitirmiş ve anayasanın öngördüğü reformları tahakkuk ettirememiş olup, Türkiye Cumhuriyeti'nin geleceği ağır bir tehlike içine düşürülmüştür.

Şeklindeydi ve hedefinde parlamento ve hükümet olduğu kanaati hakimdi. Oysa geçen altı yıl içinde belli başlı kriz konuları ise birkaç başlıktan ibaretti. TİP

⁹³ Feroz Ahmad, *Demokrasi Sürecinde Türkiye, 1945-1980*, (Çev. Ahmet Fethi), İstanbul: Hil Yayınları, 1996, s. 353-356; Tevfik Çavdar, *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi 1950'den Günümüze*, (5. Baskı), Ankara: İmge Kitabevi, 2013, s.191.

⁹⁴ Meseleyi tam da bu sorunsal ekseninde inceleyen şu çalışma çok önemlidir. bkz. Ümit Cizre, *AP-Ordu İlişkileri [Bir İkilemin Anatomisi]*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1994; William Hale, *Türkiye'de Ordu ve Siyaset 1789'dan Günümüze*, (Çev. Ahmet Fethi), Hil Yayınları, 1996.

⁹⁵ Hüseyin Demirel, *12 Mart'ın İçyüzü [Nasıl Geldi, Nasıl Geçti?]*, İstanbul: Yeni Asya Yayınları, 1977, s.119-120.

ülkedeki NATO üslerinin 35 milyon metre karelik alanın işgali anlamına geldiği propagandasını yapıyor⁹⁶; 35 kilometre kareyi metre kareye çevirerek algıyı görünür kılmak istiyordu. Muhtıracılarla TİP tezleri arasında bir yakınlık kurmak mümkün gözüküyordu, demek ki bu noktada hükümetle hemfikirdiler.

Asıl kriz CHP içinde, seçim yenilgisinin partinin ortanın solundaki konumuyla alakası üzerine parti içi bir tartışma şeklindeydi ve sonu; partiden iki ayrı partinin, gelecekte birleşmek üzere kopuşuyla sonuçlanmıştır. AP, DP'nin üzerine çektiği askeri muhalefetin sebeplerinden biri olan askerlerin ekonomik problemlerini çözmek üzere yüksek maaş ve lojman temin edecek, maddi durumlarını daha iyileştirecek olan Askeri Personel Kanunu tasarısı bile hazırladı. Üniversitelerdeki işgal ve boykotlar hükümetten değil asıl, muhalefetten destek görüyordu ve bu esnada yaşanan kimi şiddet eylemleri anayasanın verdiği hakların kullanılması olarak yorumlanıyor, hükümet de her fırsatta bu durumdan müsteki olduğunu ifade ediyordu. Üstelik çapı, Avrupa ülkelerindekine göre oldukça düşüktü⁹⁷.

16 Şubat 1969 tarihli Kanlı Pazar Olayı da üzüntü verici olmasına rağmen son derece lokal bir eylemdi ve dünyanın o günkü durumunda benzerleri pek çok ülkede meydana gelmekteydi. DİSK'i TÜRK-İŞ karşısında zayıf kılacak 274 Sayılı Sendikalar ile 275 Sayılı Toplu İş Sözleşmesi, Grev ve Lokavt Kanunundaki değişikliklere tepki olarak meydana gelen 15-16 Haziran 1970 tarihli Büyük İşçi Yürüyüşü ve ardından gelişen şiddet olaylarında sorumluluk payı, hükümetle birlikte muktedirler cephesindeki diğer unsurlara da aitti⁹⁸. 1965-1971 yılları arasındaki ekonomik göstergeler 1961-1965 yılları arasındaki durağanlığın ortadan kalktığını gösterir nitelikteydi. Türkiye adeta 1950-1960 arasındaki atılım yıllarına geri dönmüştü. Sorunların hiçbirisi, birinci maddedeki hükme haklılık kazandıracak boyutta değildi, komutanların radikal 9 Martçılara teveccüh edebilecek tabana, boş durulmadığı ve bir şeyler yapıldığı mesajı vermeye yönelik olarak hareket ettiği, olasılıkların en kuvvetlisi olarak durmaktaydı.

Türk milletinin ve sinesinden çıkan Silahlı Kuvvetleri'nin bu vahim ortam hakkında duyduğu üzüntü ve ümitsizliğini giderecek çarelerin,

⁹⁶ Mehmet Ali Aybar, *12 Mart'tan Sonra* [Meclis Konuşmaları], İstanbul: Sinan Yayınları, 1973.

⁹⁷ Ayrıntıların takibi için Arcayürek'in şu iki çalışması önemlidir: Cüneyt Arcayürek, *Demirel Dönemi 12 Mart Darbesi 1965-1971* [Cüneyt Arcayürek Açıklıyor-5], Ankara: Bilgi Yayınevi, 1985 a; Cüneyt Arcayürek, *Çankaya'ya Giden Yol 1971-1973* [Cüneyt Arcayürek Açıklıyor-6], Ankara: Bilgi Yayınevi, 1985b.

⁹⁸ Olaylara başka bir cepheden bakan şu çalışma da önemlidir: Refik Sönmezsoy, *Darbe* [12 Mart Döneminde Türk İşçi Hareketi], İstanbul: Umur Kitapçılık, 1978.

partilerüstü bir anlayışla meclislerimizce değerlendirilerek mevcut anarşik durumu giderecek anayasanın öngördüğü reformları Atatürkçü bir görüşle ele alacak ve inkılap kanunlarını uygulayacak kuvvetli ve inandırıcı bir hükümetin demokratik kurallar içinde teşkili zaruri görülmektedir.

Teşhis içeren ilk maddedeki tespitlerin arkasından gelen ikinci madde ise tedavi çarelerini son derece muğlak ifadelerle belirtiyor. Anayasanın öngördüğü reformlar tabiri bunun apaçık olanıdır. Demokratik, laik, sosyal hukuk devleti tabirlerinin; içinde toprak reformunu da bulduran geniş bir yoruma tabi tutulabileceği gibi, devletin vatandaşını daha müreffeh bir yaşama kavuşturma yükümlülüğünü yerine getirmiş olmasının kriterleri de göreceli ve bir o kadar tartışmaya açıktır. Birinci cümlede TSK'nin görev tanımı içine girmediği açık olan ve örgütlenmiş rekabetin içinden, yarışmacı bir sistem marifetiyle çıkan yürütme erkine yönelik görev gaspının söz konusu olduğu görülüyor. Toplumsal ve siyasal hayatın doğal sonucu olarak farklılaşan ve çatışan çıkarların ifadesi olan partileşmenin tabiatı dışına çıkılıp, partilerüstü şeklinde ifade edilen mecburi iş birliği dayatmasının ise ütöpik oluşu, tartışmadan varestedir. Atatürkçü görüş tabiri ise kapsamı ve sınırları hâlâ tartışmalı bir meseledir. İnkılap kanunlarının bir dökümü yapılacak olursa, imza sahiplerinin bile önemli bir kısmını benimsemedikleri, yaşam somutlarında uygulamadıkları açıktır. Zaten bu maddeyle kendini bağlı hisseden komuta kademesi, CHP'li Nihat Erim'i önce istifa ettirip ve sonrasında bu isme birincisi teknokrat ağırlıklı; ikincisi, iki büyük partiden hiç de reformist olamayacak isimlerden müteşekkil iki hükümet kurduymuştu.⁹⁹ Erim isminin siyasal hayattan tasfiyesi de bu sürecin sonunda gerçekleşmiş, 12 Eylül arifesindeki suikasta kurban gidişi, başbakanlığı yıllarındaki uygulamalarıyla ilişkilendirilmişti. Ferit Melen ve ardından kurulan Naim Talu hükümetlerinin

⁹⁹ Ayrıntılar şu eserden takip edilebilir: Kurtul Altuğ, *12 Mart ve Nihat Erim Olayı*, İstanbul: Baha Matbaası, 1973. Hükümetler için bkz. Ahmet Gürkan, *Cumhuriyet, Meclis, Hükümetler, Başkanlar 1919–1973* [27 Mayıs–12 Mart], Ankara: Güneş Matbaacılık, 1973. Erim hükümetlerinde adeta, 12 Mart'ın sıkılmış yumruğu konumundaki, siyasal işlerden sorumlu başbakan yardımcısı Sadi Koçtaş; 27 Mayıs–12 Mart sürekliliğini dört ciltte ayrıntılarıyla anlatır: Sadi Koçtaş, *Atatürk'ten 12 Mart'a*, "Atatürk'ten 27 Mayıs'a", [Anılar 1. Cilt], İstanbul: Tomurcuk Matbaası, 1977a; Sadi Koçtaş, *Atatürk'ten 12 Mart'a*, "27 Mayıs", [Anılar 2. Cilt], İstanbul: Tomurcuk Matbaası, 1977b; Sadi Koçtaş, *Atatürk'ten 12 Mart'a* "27 Mayıs'tan İkinci Cumhuriyet'e", [Anılar 3. Cilt], İstanbul: Tomurcuk Matbaası, 1977 c; Sadi Koçtaş, *Atatürk'ten 12 Mart'a* "İkinci Cumhuriyet'ten 12 Mart'a", [Anılar 4. Cilt], İstanbul: Tomurcuk Matbaası, 1977d.

Elli Yıl Sonra 12 Mart Muhtırasına Yeniden Bakmak

kaydettiği hiçbir başarı olmaması da zaten iki numaralı ihtarın geçersizliğini ortaya koymaktadır.

Bu husus süratle tahakkuk ettirilemediği takdirde, Türk Silahlı Kuvvetleri kanunların kendisine vermiş olduğu Türkiye Cumhuriyeti'ni korumak ve kollamak görevini yerine getirerek, idareyi doğrudan doğruya üzerine almaya kararlıdır. Bilgilerinize.

Son madde aslında net bir tehdit içermekte, doğrudan yönetimin ele alınabileceği; muhatapların parlamentonun açık bırakılabileceği seçeneklerinin olduğu gerçeğini gördükleri takdirde, olası dirençlerinin de bertaraf edilebileceği öngörüsüne dayanmıştır. Böylece ikinci maddede önce havuç, bu maddede ise tabiri caizse sopa gösteriliyordu. Klasik normlar hiyerarşisine tabi olmamakta kararlı asker, anayasaya referans vermek suretiyle aslında anayasal hükme sadakati gereği reform istiyor; anayasa dibacesinde yer alan baskıya karşı direnme hakkına değil, olası bir müdahale ihtimalinin yasal meşruiyetini yine ünlü iç hizmet kanununa dayanarak yapılacağıın altını çizmiştir.

Muhtıra metnine yönelik olarak yaşanan dört sıcak saat içinde önce Demirel, Köşk'e ulaşmaya çalıştı ancak Sunay telefonlara çıkmadığı gibi herhangi bir şekilde temastan da kaçınmıştır. MİT Müsteşarı Korg. Fuat Doğu vasıtasıyla istifa etmesi telkininde bulunan Sunay; nihayet temas kurulduğunda, kendisinin de devreden çıkarıldığından bahisle, sağlık sebepleri gerekçe gösterilmek suretiyle görevden çekilmesini salık vermiş lakin Demirel böyle bir çekilişi de kabul etmemiş ve şu istifa mektubunu müsteşarının yardımcılarından biri vasıtasıyla ve mutadın dışında kuryeyle cumhurbaşkanına ulaştırmıştır¹⁰⁰.

Cumhurbaşkanlığı Yüksek Katına

Genel Kurmay Başkanı ve Kuvvet Komutanları tarafından zat-ı devletlerinize, Cumhuriyet Senatosu Başkanlığına ve Millet Meclisi Başkanlığına tevdi edilip, bugün saat 13'teki radyo bültenlerinde Türk kamuoyuna da duyurulan MUHTIRA İLE ANAYASA VE HUKUK DEVLETİ ANLAYIŞINI BAĞDAŞTIRMAK MÜMKÜN DEĞİLDİR.

Bu durum muvacehesinde, hükümetin istifasını saygı ile arz ederim.

Başbakan Süleyman Demirel

¹⁰⁰ Demirel, 1977, s.147.Mehmed Kemal,12 Mart Öfkeli Generaller ve İşkence, İstanbul: Soyut Yayınları, 1974, s.22.

Muhtıranın, iş başındaki AP ve dolayısıyla Demirel'e verildiği bir vakıadır ancak tek başına süreci açıklamaya kâfi değildir. Müdahaleyi meşru gösterecek olumsuzluklar aranmaya kalkıldığında, 12 Mart 1971 tarihi itibarıyla yaklaşık 48 yıllık cumhuriyetin belki de müdahaleye en uzak konumda olduğu söylenebilir. Yönetimde istikrarın değil, temsilde adaletin öne alındığı bir seçim sistemi yürürlüktedir hatta bu sistemin en aşırısı sayılabilecek olan milli bakiyeli model 1965 seçimlerinde tatbik edilmiş ve neredeyse hiçbir oy parlamentoda temsil dışı kalmamıştır. Böylesi bir sistemde yaklaşık yüzde 53 oy alan AP, millet meclisinde salt çoğunluktan sadece 14 sandalye fazlasıyla iktidar imkânı ancak bulabilmiştir. Bu da son derece kırılğan ve bunalımlara namzet bir iktidar süreci demektir; parti içi disiplinin son derece gevşek, milletin vekiliyle; partinin milletvekili olmak arasındaki dengeli çizgiden sapma arasındaki tereddüt ihtimali rizikosunun yüksek olması demektir.

SONUÇ

Türk siyasal hayatında, ordu-siyaset ilişkileri çoğu zaman bir uyum içinde olmamış; ordu bazı dönemlerde siyasete doğrudan darbe ya da kimi yasal ve anayasal yollarla sürekli müdahil olmuştur. Bu müdahaleler sonucunda Türkiye'de, çok partili demokratik hayatın bir süreliğine de olsa kesintiye uğramasıyla birlikte, Türk demokrasisi de ciddi anlamda zarar görmüştür. 12 Mart'ın, ordunun yönetime doğrudan el koymamasından dolayı müdahalelerin en sert olmaması fakat siyasi hayat ve sosyal yapı üzerinde derin etkiler bırakanı olduğu görülmektedir. 12 Mart'ın etkileri, özellikle ordu içine sızarak darbeye temayül eden kitlenin devşirilmesi suretiyle yakın dönemde bir kez daha nüksettiği anlaşılmaktadır.

Bilindiği üzere, Türkiye'de 27 Mayıs'tan 12 Mart'a kadar geçen süre ekonomik ve sınıfsal dönüşümlerin yaşandığı bir dönemdir. 1960'lı yıllar Türkiye'de siyasi alanda ciddi çekişmelerin olduğu ve istikrarın yakalanmadığı bir süreçtir. Bu yıllarda siyasette ve ekonomide istikrarın bir türlü sağlanamaması, bir yandan büyük sanayicilerin tarım ve ticaret kesimleri karşısında hızlı bir şekilde büyümesine, diğer taraftan da ordunun doğrudan iktisadi olaylara müdahale etmesine ortam hazırlamıştır. Ayrıca bu yıllarda Türkiye'de hızlı bir biçimde politize olan işçi sınıfıyla gençliğin sınıfsal konumlarını aşan siyasal talepleri de dile getirmeye başlamaları hem ekonomik hem de politik mecranın bir çıkmaza doğru sürüklenmesine neden olmuştur. Bu durum, Türkiye'de siyasal sistemde tıkanmayla birlikte ekonomi ve siyasetin yeniden düzenlenmesini gerektirmiştir. Bu olayları yakından takip eden, söz konusu sorunların çözülemediğini ve sistemdeki tıkanıklıkların giderilmesi

gerektiği iddiasında olan silahlı kuvvetler, 27 Mayıs'ta olduğu gibi 12 Mart'ta da yeniden siyasal işleyişe müdahil olmayı gerekli görmüştür.

Türkiye'de 27 Mayıs'tan 12 Mart'a kadar geçen süreç içerisinde Marksist sol, bilhassa üniversitelerde bir kısım öğrenciler, sanayi işçileri vasıtasıyla ve en önemlisi de sol görüşü benimseyen bazı aydınlar tarafından yapılan propaganda aracılığıyla oldukça görünür ve tartışılır duruma gelmişti. Böylece belli bir sürecin sonu beklenmeden ve alelacele sosyalizmin Türkiye'de uygulamaya geçirilmesi istikametindeki ihtilalci metotların tatbiki beklentisi içinde olanlar, temelde orduya bu minvalde bakmışlardır. Üniversitelerde bu süreç içinde işgal ve boykotlara girişilmiş, aydınlar da basın yoluyla bu hareketleri desteklemişlerdir. Özellikle sınıf bilinci gelişmiş ağır sanayi işçileri çalıştıkları yerleri işgal etmişler ve grevler düzenlemişlerdir. Devrimci gençlik, attığı Marksist sloganlarla ülkeye yeni bir düzen getirmek maksatlı eylemlerin habercisi sayılabilecek siyasal eylemlere girişmeye başlamıştı. Ülke genelinde işçi ve öğrenci olaylarının yükseliş kaydetmesiyle ve TİP'in 1965 yılında ilk kez meclise girmesiyle birlikte yükselişin süreceği beklentisi hâkim olmuş ancak bu yükseliş uzun ömürlü olamamıştı. 1969 seçimlerinde Meclis'e bir önceki döneme göre önemli sandalye kaybıyla giren TİP hem parlamento dışı sol muhalefetten hem de kendi içindeki tartışmalardan oldukça örselenmişti. Demokratik düzende sol bir iktidara olan teveccühün yetersiz olduğu görülmüş, bu durum öteden beri TİP ile metot sorunu içinde olan daha radikal sol çevrelere kısa süreli de olsa haklılık kazandırmıştı.

Müdahaleciler, 12 Mart öncesinde Türkiye'nin iki büyük partisi olan AP ile CHP'deki ciddi sorunların yarattığı zafiyetten de faydalanmıştı. Hem Demirel hem de İnönü parti içi muhalefetin yoğun baskısı altındaydılar, AP üstelik bölünmüştü. Ordu içindeki sol ve Kemalist sol unsurlar eliyle düzenlenecek topyekûn bir darbenin sivil kanattaki işbirlikçilerinin güdümündeki uzun süreli örgütlenmenin kuvveden fiile geçme tarihi olarak saptanan 9 Mart 1971 tarihli hareketin, ordu hiyerarşisinden sapmayı da içeren boyut taşınması, komuta kademesinin en tepesindeki isimleri de karşı eylemde bulunmaya sevk etmişti. 12 Mart'taki muhtıra bir taraftan mevcut hükümeti istifaya zorlarken diğer taraftan ordudaki dipten gelen dalgayı da teskin ediyordu. Muhtıranın üzerinden birkaç gün geçmişken ve henüz sözde partiler üstü hükümet kurulmamışken, bizzat Demirel'e imzalatılan bir kararnameyle 9 Martçıların hemen her kademesindeki etkin isimler emekliye sevk ediliyorlardı.

12 Mart Muhtırası Türkiye'de kaybolan huzur ve güveni getiremediği gibi daha artırmış ve istikrarsızlığı derinleştirmişti. AP ve Demirel'in iktidardan uzaklaştırılma gerekçelerinden daha güçlü gerekçelerle meşruiyet yoksunluğuyla

malul olan bu iki buçuk yıllık devrede ikisi Nihat Erim tarafından olmak üzere Ferit Melen ve Naim Talu tarafından kurulan hükümetler başarılı olamadılar. Tedhiş hareketleri artarak devam etti, insan hakları ihlalleri yapıldığına yönelik iddiaların ardı arkası kesilmedi, ekonomi kötü bir seyir izledi, vaat edilen reformların hiçbiri yapılmadığı gibi ülkenin onurlu dış politik tavrından kabul edilemez tavizler verildi. Ordunun hemen her kademesindeki hiyerarşik düzen altüst edildi. Sivil siyaset, 12 Mart'tan çıkış noktasında iki önemli tarihsel aşamayı kat etmek suretiyle nispi başarılar elde etti. İlki: Faruk Gürler'in empoze edilen cumhurbaşkanlığına mukavemet göstermek şeklinde temayüz ederken; ikincisi ise 14 Ekim 1973 seçimlerinde bizzat seçmen tarafından partilere 12 Mart sürecindeki tavırları nispetinde gösterilen teveccühle tezahür ediyordu.

KAYNAKÇA / REFERENCES

ARŞİV BELGELERİ

CUMHURBAŞKANLIĞI CUMHURİYET ARŞİVİ (CCA)

Fon Kodu:30.18.1.2; Yer No: 155. 1. 1.

Fon Kodu:30.1.0.0; Yer No: 54.329.2.

Fon Kodu:30.1.0.0; Yer No: 41.246.10.

Fon Kodu: 30.1.0.0; Yer No: 52.317.3.

Fon Kodu: 51.0.0.0; Yer No: 4.33.8.

Fon Kodu:30.1.0.0; Yer No: 128.819.6.

Fon Kodu:30.1.0.0; Yer No: 54.329.6.

Fon Kodu:30.1.0.0; Yer No: 48.284.2.

Fon Kodu:30.1.0.0; Yer No: 48.284.3.

Fon Kodu:30.18.2.2; Yer No: 286.62.6.

ARAŞTIRMA VE İNCELEME ESERLERİ

Ağaoğlu, S. (1965). *Aşına Yüzler*. Ağaoğlu Yayınevi.

Ağaoğlu, S. (1993). *Siyasî Günlük* [Demokrat Partinin Kuruluşu]. Yayına Haz. Cemil Koçak. İletişim Yayınları.

Ahmad, F. (1996). *Demokrasi Sürecinde Türkiye, 1945-1980*, (Çev. Ahmet Fethi). Hil Yayınları.

Elli Yıl Sonra 12 Mart Muhtırasına Yeniden Bakmak

- Akdere, İ. & Karadeniz, Z. (1994). *Türkiye Solunun Eleştirel Tarihi-I*. Evrensel Basım Yayım.
- Aker, A. (1975). *12 Mart Döneminde Dışa Bağımlı Tekelleşme*. Sander Yayınları.
- Akyaz, D. (2002). *Askeri Müdahalelerin Orduya Etkisi: Hiyerarşi Dışı Örgütlenmeden Emir Komuta Zinciri*. İletişim Yayınları.
- Aldıkaçtı, O. (1973). *Anayasa Hukukumuzun Gelişmesi ve 1961 Anayasası*. İÜ Yayınlarından No: 1850; HF Yayınları No: 413.
- Altuğ, K. (1973). *12 Mart ve Nihat Erim Olayı*. Baha Matbaası.
- Altuğ, K. (1976). *27 Mayıs'tan 12 Mart'a*. Koza Yayınları.
- Arcayürek, C. (1985a). *Demirel Dönemi 12 Mart Darbesi 1965–1971* [Cüneyt Arcayürek Açıklıyor–5]. Bilgi Yayınevi.
- Arcayürek, C. (1985b). *Çankaya'ya Giden Yol 1971–1973* [Cüneyt Arcayürek Açıklıyor–6]. Bilgi Yayınevi.
- Aren, S. (1993). *TİP Olayı* [1961–1971]. Cem Yayınevi.
- Atılğan, G. (2002). *Yön-Devrim Hareketi* [Kemalizm ile Marksizm Arasında Geleneksel Aydınlar]. TÜSTAV.
- Avcıoğlu, D. (1971). *Devrim Üzerine*. Bilgi Yayınevi.
- Aybar, M. A. (1973). *12 Mart'tan Sonra* [Meclis Konuşmaları]. Sinan Yayınları.
- Aybar, M. A. (1987). *Neden Sosyalizm* [Bir Son Sözle]. BDS Yayınları.
- Aybar, M. A. (2014). *Türkiye İşçi Partisi Tarihi*. Yay. Haz. Kıvanç Koçak. İletişim Yayınları.
- Aydemir, Ş. S. (1976). *İhtilâlin Mantığı ve 27 Mayıs İhtilali*. Remzi Kitabevi.
- Aydemir, Ş. S. (tarisiz). *Menderes'in Dramı?* Remzi Kitabevi.
- Aydemir, T. (1966). *Ve Talat Aydemir Konuşuyor*. May Yayınları.
- Aydinoğlu, E. (1992). *Türk Solu* [Eleştirel Bir Tarih Denemesi 1960-1971]. Belge Yayınları.
- Balcı, M. (1998). *MGK ve Demokrasi* [Hukuk-Ordu-Siyaset]. Yöneliş Yayınları.

- Başgil, A. F. (2006). *27 Mayıs İhtilali ve Sebepleri-Görüp Yaşadıklarım*. Çev. Cemal Aydın. Yağmur Yayınları.
- Batur, M. (1985). *Anılar ve Görüşler* [Üç Dönemin Perde Arkası]. Milliyet Yayınları.
- Bayar, C. (1991). [Anlatan], *Bir Darbenin Anatomisi* [27 Mayıs İhtilali], Yazan: İsmet Bozdağ. Emre Yayınları.
- Baykam, B. (1994). *27 Mayıs İlk Aşkımızdı*. Ümit Yayıncılık.
- Behram, N. (2005). *Darağacında Üç Fidan*. Everest Yayınları.
- Belli, M. (1966?). *Milli Demokratik Devrim*. Aydınlık Yayınları.
- Belli, S. (1994). *Boşuna mı Çiğnedik?* [Anılar]. Belge Yayınları.
- Bican, M. (1970). *Devrim İçin Gençlik Hareketleri*. Güvendi Matbaası.
- Bilbilik, E. (2013). *Öncesi ve Sonrasıyla 9 Mart-12 Mart Süreci*. Profil Yayıncılık.
- Bilgiç, S. (2002). *Hatıralar*. Boğaziçi Yayınları.
- Birand, M. A. DüNDAR, C. & ÇAPLI, B. (1994). *12 Mart* [İhtilalin Pençesindeki Demokrasi]. İmge Kitabevi.
- Bulut, F. (1995). *Ordu ve Din* [Asker Gözüyle İslamcı Faaliyetler]. Tümsamanlar Yayıncılık.
- Cem, İ. (1993). *Tarih Açısından 12 Mart* (Nedenleri, Yapısı, Sonuçları), [İki Cilt Bir Arada]. Cem Yayınevi.
- Cizre, Ü. (1994). *AP-Ordu İlişkileri* [Bir İkilemin Anatomisi]. İletişim Yayınları.
- Çalışlar, O. (2007). *Denizler İdama Giderken*. Güncel Yayıncılık.
- Çavdar, T. (2013). *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi 1950'den Günümüze*, (5. Baskı). İmge Kitabevi.
- Çelen, T. (2011). *Denizler'den Terzi Fikri'ye Türkiye*. İmge Kitabevi.
- Çelen, T. & Gürcan, Ö. (2006). *68 Gençliği ve Katledilişi* [Hesaplaşma]. Süvari Yayıncılık.
- Çelikoğlu, A. (2010). *Bir Darbeci Subayın Anıları* [27 Mayıs Öncesi ve Sonrası]. YKY.

Elli Yıl Sonra 12 Mart Muhtırasına Yeniden Bakmak

- Çobanlı, C. (2008). *Mahir Deniz İbo* [Anlatılan senin hikayendir]. Kalkedon Yayınları.
- Demirel, H. (1977). *12 Mart'ın İçyüzü* [Nasıl Geldi, Nasıl Geçti?]. Yeni Asya Yayınları.
- Demirel, T. (2021). *Adalet Partisi* [İdeoloji ve Politika]. İletişim Yayınları.
- Demirel, T. (2021). *Türkiye'nin Uzun On Yılı* [Demokrat Parti iktidarı ve 27 Mayıs Darbesi]. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Demirer, M.A. (2012). *27 Mayıs* [Masallar ve Gerçekler]. Toplumsal Yayıncılık
- Dilligil, T. (1966). (Sokaktaki Adam), *Allahsız Gardiyan*. Güneş Matbaacılık.
- Dilligil, T. (1989). *İmralı'da Üç Mezar*. Dem Yayınları.
- Dündar, C. (2014). *Abim Deniz* [Hiç yayınlanmamış mektup ve fotoğraflarla HAMDİ GEZMİŞ'in anıları]. Can Sanat Yayınları.
- Elevli, A. (1960). *Hürriyet İçin* [27 Mayıs 1960 Devrimi]. Yeni Desen Matbaası
- Elverdi, A. (1977). *Bu Vatana Kastedenler* [Ali Elverdi Paşa Anlatıyor]. Yeni Asya Yayınları.
- Er, A. (2007). *Hatıralarım ve Hayatım* [27 Mayıs'tan 12 Eylül'e, Ahmet Yesevi'den Yunus Emre'ye]. Pamuk Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (1990). Silahlı kuvvetlerin Türk Anayasa düzeni içerisindeki yeri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 45/1 (1990), 309-334.
- Eren, M. (1996). *27-28 Nisan 1960 Gençlik Eylemi Işığında 27 Mayıs*. Yazarın Kendi Yayını.
- Erkanlı, O. (1973). *Anılar... Sorunlar... Sorumlular*. Baha Matbaası.
- Erkanlı, O. (1987). *Askeri Demokrasi* [Orhan Erkanlı'nın Anıları 1960-1980]. Güneş Yayınları.
- Eroğlu, E. (1974). *12 Mart Devam Ediyor mu?* Soyut Yayınları.
- Ersan, V. (2014). *1970'lerde Türkiye Solu*. İletişim Yayınları.
- Esengin, K. (1978). *27 Mayıs ve Ordudaki Kısımlar* [Ordudaki Emeklilik Olayı]. Su Yayınları.
- Esin, N. (2005). *Devrim ve Demokrasi* [Bir 27 Mayısçının Anıları]. Doğan Kitapçılık AŞ.
- Feyizoğlu, T. (2000). *Deniz* [Bir İsyancının İzleri]. Su Yayınları.

- Feyizoğlu, T. (2011). *Denizler ve Filistin*. Alfa Basım Yayım.
- Feyizoğlu, T. (2015). *FKF Fikir Kulüpleri Federasyonu* [Demokrasi Mücadelesinde Sosyalist Bir Öğrenci Hareketi]. Ozan Yayıncılık.
- Genç, S. (1971). *12 Mart'a Nasıl Gelindi?* İleri Yayınları.
- Gevgilili, A. (1973). *Türkiye'de 1971 Rejimi* [Tarım Toplumundan Sanayi Toplumuna Geçiş Aşaması]. Milliyet Yayınları.
- Gevgilili, A. (1981). *Yükseliş ve Düşüş*. Altın Kitaplar Yayınları.
- Gevgilili, A. (1989). *Türkiye'de Kapitalizmin Gelişmesi ve Sosyal Sınıflar*. Bağlam Yayınları.
- Günel, Y. (1960). *Seçkin Devrim* [19 Mayıs'tan 27 Mayıs'a]. Devrimleri Koruma ve Yayma Derneği Yayını.
- Gürcan, Ö. (2005). *Ben İhtilâlciyim* [Fethi Gürcan]. Süvari Yayıncılık.
- Gürcan, Ö. (2005). *Fethi Gürcan'ın Harbiyelileri*. İleri Yayınları.
- Gürkan, A. (1973). *Cumhuriyet, Meclis, Hükümetler, Başkanlar 1919–1973* [27 Mayıs–12 Mart]. Güneş Matbaacılık.
- Gürkan, C. (1986). *12 Mart'a Beş Kala*. Tekin Yayınevi.
- Hale, W. (1996). *Türkiye'de Ordu ve Siyaset 1789'dan Günümüze*, (Çev. Ahmet Fethi). Hil Yayınları.
- Harris, G. S. (1979). *Türkiye'de Komünizmin Kaynakları*, çev. Enis Yedek. Boğaziçi Yayınları.
- Hasan Cemal (1999). *Kimse Kızmasın Kendimi Yazdım*. Doğan Kitap.
- Hekimoğlu, M. (1975). *27 Mayıs'ın Romanı*. Çağdaş Yayınları.
- Ilıcak, N. (1975). *15 Yıl Sonra 27 Mayıs Yargılanıyor–2*. Kervan Yayınları.
- Ilıcak, N. (1977). *15 Yıl Sonra 27 Mayıs Yargılanıyor–1*. Kervan Yayınları.
- Ilıcak, N. (2001). *12 Mart Cuntaları* [Demokrasinin Sırtındaki Hançer]. TİMAŞ Yayınları.
- İpekçi, A. & Coşar, Ö.S. (1965). *İhtilalin İçyüzü*. BATEŞ Dağıtım.
- İsen, C. K. (1964). *Geliyorum Diyen İhtilal* [22 Şubat–21 Mayıs]. Tan Gazetesi ve Matbaası.

Elli Yıl Sonra 12 Mart Muhtırasına Yeniden Bakmak

- İsmail, C. (1993). *Tarih Açısından 12 Mart* (Nedenleri, Yapısı, Sonuçları), [İki Cilt Bir Arada]. Cem Yayınevi.
- Kalpakaçoğlu, Ö. (1969). *İkinci Cumhuriyetin 3 Başbakanı ve Olaylar-III* [İnönü-Ürgüplü-Demirel]. Nüve Matbaası.
- Kara, M. A. (2004). *Demokrasi ve Uzlaşma Kültürü Açısından Koalisyonlar* [Türk Siyasal Yaşamında 1961 Sonrası Bir Olgu]. Otopsi Yayınları.
- Kara, M. A. (2008). *Yön'ün Devrimi Devrim'in Yönü*. Cumhuriyet Kitapları.
- Karadeniz, H. (1975). *Olaylı Yıllar ve Gençlik*. May Yayınları.
- Karavelioğlu, K. (2007). *Bir Devrim İki Darbe* [27 Mayıs, 12 Mart, 12 Eylül]. Gürer Yayınları.
- Karpat, H. K. (2010). *Türk Demokrasi Tarihi*, (Yayın Yönetmeni: Emine Eroğlu). Timaş Yayınları.
- Kaynak, M. (2003). *Yel Üfürdü Su Götürdü: Ailem, Çocukluğum, Gençliğim, Mesleğim, Yaşadıklarım ve Gördüklerim...* Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Kayalı, K. (1994). *Ordu ve Siyaset* [27 Mayıs-12 Mart]. İletişim Yayınları.
- Kemal, M. (1974). *12 Mart Öfkeli Generaller ve İşkence*. Soyut Yayınları.
- Kıvılcımlı, H. (1970). *27 Mayıs ve Yön Hareketinin Sınıfsal Eleştirisi*. Ant Yayınları.
- Kili, S. (1998). *27 Mayıs 1960 Devrimi Kurucu Meclis ve 1961 Anayasası*. Boyut Kitapları.
- Koçaş, S. (1977a). *Atatürk'ten 12 Mart'a, "Atatürk'ten 27 Mayıs'a"*, [Anılar 1. Cilt]. Tomurcuk Matbaası.
- Koçaş, S. (1977b). *Atatürk'ten 12 Mart'a, "27 Mayıs"*, [Anılar 2. Cilt]. Tomurcuk Matbaası.
- Koçaş, S. (1977c). *Atatürk'ten 12 Mart'a "27 Mayıs'tan İkinci Cumhuriyet'e"*, [Anılar 3. Cilt]. Tomurcuk Matbaası.
- Koçaş, S. (1977d). *Atatürk'ten 12 Mart'a "İkinci Cumhuriyet'ten 12 Mart'a"*, [Anılar 4. Cilt]. Tomurcuk Matbaası.
- Kuray, S. (2008). *İsyân ve Tevekkül*. Birharf Yayınları.
- Küçük, S. (2008). *Rumeli'den 27 Mayıs'a* [İhtilalin Kaderini Belirleyen Köşk Harekâtı]. Mikado Yayınları.

- Küçük, Y. (1988). *İtirafçıların İtirafı* [TKP Pişmanları]. Tekin Yayınları.
- Lewis, B. (1993). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, (Çev. Metin Kıratlı), (5. Baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Marx, K. (2015). *Kapital* [Ekonomi Politikin Eleştirisi], (Sermayenin Üretim Süreci), Cilt 1, çev. M. Selik-N. Satlıgan. Yordam Kitap.
- Öner, M. (2017). *Deniz* [Devrimcinin İşi Devrim Yapmaktır]. Ceylan Yayınları.
- Örtülü, E. (1966). *Üç İhtilâlin Hikâyesi*. Milli Ülkü Yayınevi.
- Öymen, Ö. (1987). *Bir İhtilâl Daha Var... 1908–1980*. Milliyet Yayınları.
- Öz, E. (1976). *Deniz Gezmiş Anlatıyor*. Cem Yayınevi.
- Özdemir, H. (1993a). *Sol Kemalizm*. İz Yayıncılık.
- Özdemir, H. (1993b). *Türkiye Cumhuriyeti'nde Rejim ve Asker İlişkisi Üzerine Bir İnceleme*. İz Yayıncılık.
- Özdemir, H. (1994). *Cumhurbaşkanlığı Seçimlerinde Ordunun Olağandışı Rolü* [Türkiye Örneği]. İz Yayıncılık.
- Özdemir, H. (1995). *Türkiye Cumhuriyeti*. İz Yayıncılık.
- Özgün, Y. (2003). *27 Mayıs Dönemi Demokrasi Söylemi*. Yayımlanmamış doktora tezi. AÜ SBĖ.
- Özkaya, Ş. (2005). *Adım Adım 27 Mayıs*. İleri Yayınları.
- Öztuna, Y. & Gökdemir, A. (1987). *Türkiye'de Askeri Müdahaleler*. Tercüman Yayınları.
- Perin, M. (1970). *Yassıada ve İnfazların İçyüzü*. M. Çevik Matbaası.
- Perin, M. (1990). *Yassıada Faciası (27 Mayıs Darbesinden İdamlara Kadar İşkence Altında Ezilenlerin Dramı)*, C-1. Dem Yayınları.
- Sağiroğlu, H. Vd. (1961). *Hürriyet Meşalesi* [27 Mayıs Milli Türk İhtilali]. MTTB, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Talebe Derneği Yayınları.
- Sanal, T. (1995). *Türkiye Cumhuriyeti ve 50 Hükümeti*. Sim Matbaacılık.
- Sarıgül, N. (2001). *27 Mayıs ve Talat Aydemir'in Darbe Girişimleri (22 Şubat 1962 ve 21 Mayıs 1963)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, AÜ SBE.
- Savaşçı, O. (2015). *Cepheden Anılar* [Orhan Savaşçı'nın THKP-C Anıları]. Ayrıntı Yayınları.

Elli Yıl Sonra 12 Mart Muhtırasına Yeniden Bakmak

- Seyhan, D. (1966). *Gölgedeki Adam*. Uycan Matbaası.
- Sönmezsoy, R. (1978). *Darbe* [12 Mart Döneminde Türk İşçi Hareketi]. Umur Kitapçılık.
- Sunay, C. (2017). *27 Mayıs'tan 13 Kasım'a Milli Birlik Komitesi*. Ohri: Social and Cultural Integration in Balkans, International Vision University.
- Sülker, K. (1980). *Türkiye'yi Sarsan İki Uzun Gün* [Belgesel]. Yazko.
- Şener, M. (2015). *Türkiye Solunda Üç Tarz-ı Siyaset* [Yön, MDD ve TİP]. Yordam Kitap.
- Tanör, B. (1994). *İki Anayasa* [1961 ve 1982]. Beta.
- Tanör, B. (2006). *Osmanlı-Türk Anayasal Gelişmeleri*, (26. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Taylak, M. (1994). *27 Mayıs ve Türkiye*. Hamle Yayınları.
- Toker, M. (1992). *İnönü'nün Son Başbakanlığı 1961–1965* [Demokrasimizin İsmet Paşalı Yılları 1944–1973]. Bilgi Yayınevi.
- Toker, R. Ü. (1960). *İnkılâp Mevzuatı: Teşkilâtı Esasiye Kanunu ile Tadili Hakkında Geçici Kanun* [27 Mayıs 1960 Tarihinden İtibaren Vazedilen Kanunlar- Millî Birlik Komitesi Kararları – Tüzükler]. Becid Basımevi.
- Torcu, L. (1994). *Demokrat Parti'yi 27 Mayıs'a Götüren Nedenler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. DEÜ AİİTE.
- Tufan, T. (2007). *Deniz* [Fırtınalı Yıllar]. Nokta Kitap.
- Tunç, B. (2020). *Türk Anayasa tarihinde 1961 Anayasası'nın yeri ve önemi. Karadeniz Araştırmaları Merkezi Dergisi*, 17/67, 657-692.
- Tunçkanat, H. (1996). *27 Mayıs 1960 Devrimi* [Diktadan Demokrasiye]. Çağdaş Yayınları.
- Turgut, M. (1990). *Siyasetten Portreler*. Boğaziçi Yayınları.
- Turhan, H. (2011). *Che Guevara-Deniz Gezmiş-Bir Dava İki Devrimci* [Unutmak İhanettir]. Güz Yayınları.
- Turhan, H. (2012). *Deniz Gezmiş* [Unutmak İhanettir]. Güz Yayınları.
- Türkeş, A. (1996). *27 Mayıs, 13 Kasım, 21 Mayıs ve Gerçekler*. Hamle Basın Yayın.

- Uçar, F. (2019). *Türk Siyasi Hayatında Azınlık Hükümetleri* [İnönü ve Demirel Dönemleri]. Berikan Yayınevi.
- Uçar, F. (2021). *Türk Siyasi Hayatında Milliyetçi Cephe Hükümetleri*, 2. Baskı. Berikan Yayınevi.
- Ulay, S. (1968). (General Sıtkı Ulay'ın Hatıraları), “*Harbiye Silâh Başına!*”, [27 Mayıs 1960]. AR Matbaası.
- Ulay, S. (1996). *Giderayak*. Milliyet Yayınları.
- Ünsal, A. (1980). *Siyaset ve Anayasa Mahkemesi* [Siyasal Sistem Teorisi Açısından Türk Anayasa Mahkemesi]. AÜSBF Yayınları No: 443.
- Varlık, Ü.ve Ören, B. (2001). *Seçim Sistemleri ve Türkiye’de Seçimler*. Der Yayınları.
- Vural, H. (1960). *Hürriyet Savaşımız*. Mete Matbaası.
- Yalçın, S. (1994). *Hangi Erbakan*. Başak Yayınları.
- Yetkin, Ç. (1970). *Türkiye’de Soldaki Bölünmeler 1960–1970* [Tartışmalar, Nedenler, Çözüm Önerileri]. Toplum Yayınları.
- Yetkin, Ç. (1998). *12 Mart 1971 Öncesinde Türkiye’de Soldaki Bölünmeler*. Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yıldırım, A. (2008). *FKF Dev-Genç Tarihi* [1964-1971 belgeleriyle bir dönemin serüveni]. Doruk Yayınları.
- Yıldırım, A. (2011). *Deniz Gezmiş’in Günlüğü*. Yol Bilim Kültür Araştırma.
- Yılmaz, V. (2009). *Emirle Gelen İdam Kararı*. Tüzm zamanlar Yayıncılık.
- Zürcher, E. J. (2000). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, (Çev. Yasemin Saner), (7. Baskı). İletişim Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Turkish military memorandum, issued on March 12, 1971, is one of the milestones of Turkish political life. The disclosures, that had some raging aspects, and that were flourished with sorrowful heroism mouth that the intelligentsia identified all along only with the execution of three left-winger young persons, or on the contrary that were bringing forward their motive of treason, are intensifying the mystery behind the incident more. Along with the disclosures in the direction that only the internal dynamics were present behind the incident,

degrading the external dynamics only to the imperialism of USA is not satisfying enough. Along with presenting the American interference behind the formation and activities of governments of memorandum period and of the interim period following it, it is being observed again such circles propounded the propaganda that the government eliminated by the memorandum was Americanizer.

Along with the tendency of interference, sometimes constituting a contradiction with the dependence on hierarchy in the chain of command of Turkish army, the passion of finding top brass, by the expression of May 27, for the top of operation even if seemingly, as it was important for ensuring unity and solidarity in the coup to be attempted, also pushed March 09 to a conclusion whose end would be defeat. Celil Gürkan was a major general, and Vedii Bilget was radm, and the other names were ranking as brigadier general. Erol Bilbilik, who was low in rank, but who was one of the significant names of March 09, was lieutenant commander, and Sarp Kuray and Ali Kırca, who were then at the fore as two commissioned officers with the lowest rank in the base, were just lieutenants at that time. It can be said that it caused the two names at the top, Faruk Gürler, who was elected as the commander of Turkish armed forces in 1972 following the memorandum of March 12, and Muhsin Batur, with the concern that they were being considered in the Gürsel model of May 27, and that they would first be made nonfunctional and then would be discharged, to make -instead of radical coup such as March 09- the move such as March 12 both softening the stress on the base and enabling minimum satisfaction at the point that something was being made against the government and enabling the discharge of the radical group supporting March 09.

It can be said that the main reason of March 12 is actually hidden in the protocol signed on October 21, 1961 by the Istanbul and Ankara groups of Armed Forces Association's junta upon the shock caused by the election results of October 15. In the text of the referred protocol, the anger against the electors was implicitly present due to low number of votes received by the power behind May 27, namely by CHP. The result obtained in the voting of 1961 Constitution actually lit a signal flare regarding the consequence of the election results of October 15, but still the hesitation regarding that CHP would come to the power alone as exceeding 40 percent in the elections of 1957 was very low. And even it is narrated that İnönü said that "*they shouldn't get involved in such things, CHP will definitely win the elections*" towards the coup plotters reaching him traveler the intermediacy of Faik Ahmet Barutçu. The nature of the new constitution, which was creating various autonomous institutions while making the enforcement passive, the inspection or support of the winning political party through supreme boards as per its spirit, and the election system on top of it weakened the possibility of a

single party, especially CHP, to come to the power. The aim was to establish constitutional mechanisms which would restrain the conservative right government, which was possible to be elected as it was observed in the elections of 1965, rather than a strong CHP government. Hence, such mechanisms, which would be maintained until September 12, were strengthened more by the constitutional regulations made after March 12. A brief evaluation over the full text of the memorandum would actually show the groundlessness of the reasons of legitimacy.

The memorandum of March 12 was of course written as addressing the then current government, but when its practices and executions against the sections, supporting it in the beginning, are considered, the profile of ones that it deemed as opponent was very extensive, and the distance of its opponents with USA was very far. In this sense, it is required to briefly urge upon the claims that didn't consort with the reasons in the content of the memorandum, and upon the tendency of imposing on the civilians the responsibility in matters neglected in being solved. Above all, it is being known that, especially after May 27, the message that "civil government is being supported" was given against the two attempted military coups that was subject to the equation of $CHP + Army = Power$, and if not revolution, and that occurred against İnönü and his political party. Between years 1961-1965, despite the dominance of the mindset of May 27, it seems as if like apparent that the opportunities, regarding the practice of reforms anticipated by the constitution, were wasted. Though, the bed of nails of AP Government, that came to the power in 1965, and that was obliged to observe the sensitive balance between not making the armed forces afraid and pursuing its practices with ultimate care, was not highlighted.

It is a fact that the memorandum was presented to AP and thus to Demirel, but it is not enough to explain the process by itself. When negative facts, that would show the interference legitimate, are sought, it can be said that the republic, of about 48 years by March 12, 1971, was actually at the most distant position for interference. And election system, in which not the stability of government, but justice in representation was being brought forward, was in force, and even the national remainder model, which may be deemed as the most radical incidence of that system, was applied in the elections of 1965, and nearly no votes remained unrepresented at the parliament. AP, that received 53 percent of the votes in such a system, could just had the opportunity of being the power by only 14 chairs more than the absolute majority. And that implied an extremely fragile process of power subject to crises; and also implied extremely loose discipline within the political party, and high risk of deviating from the balanced line between being the deputy of nation and the deputy of the political party.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51819>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 18-06-2021
Kabul Tarihi: 20-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 18-06-2021
Accepted: 20-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gayret, H., & Çiçekler-Yıldız, C. (2021). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 aylar Arasındaki Çocukların Motivasyon Düzeyleri ile Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 55, 3937-3959.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 60-72 AYLAR ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN MOTİVASYON DÜZEYLERİ İLE YARATICILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

Hanife GAYRET² & Canan YILDIZ ÇİÇEKLER³

Öz

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Şırnak ili ve ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı resmi anaokullarına ve resmi anasınıflarına devam eden 60-72 aylar arasında normal gelişim gösteren, ebeveynlerinden onam alınan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 401 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeyleri yaratıcılık düzeylerinin %74'ünü açıkladığı görülmüştür. Çalışmada çocukların cinsiyet, doğum sırası, ailedeki çocuk sayısı, annenin ve babanın öğrenim durumu çocukların yaratıcılık düzeyleri ile farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışmada çocukların okul öncesi eğitime devam

¹ Çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylar Arasındaki Çocukların Motivasyon Düzeyleri İle Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40. Bu makalenin etik kurul onayı Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde “Tarih 23. 09.2020/Karar No:40/46” numarası ile alınmıştır.

²Atatürk İlkokulu, hanifegyrt@gmail.com, Orcid: 0000-0002-5702-5984

³ Dr. Öğr. Üyesi Necmettin Erbakan Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, cycicekler@erbakan.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6820-661X

etme süreleri, annenin yaşı ve babanın yaşı ile çocukların yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Çalışma sonucunda yaratıcılık ile motivasyon arasında ilişki elde edilmesi sonucu, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların motivasyon düzeylerini yükseltmeye yönelik etkinliklere daha fazla yer vermeleri ve çocukların yaratıcılık becerilerini desteklemeye yönelik katkı sağlamaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Motivasyon, Çocuk, Öğretmen, Okul Öncesi Eğitim.

Analyzing of the Relationship between the Motivation Levels and Creativity of Children between 60-72 Months Attending Preschool Education Institution

Abstract

In this study, the relationship between the motivation and creativity levels of 60-72 months-old children attending pre-school education institutions was examined. This research is in correlational survey model, which is one of the general scanning models. The study group of the research constitutes 401 children in total, who have been attending official kindergartens and nursery schools affiliated to the Ministry of National Education in Şırnak province and its districts in the 2020-2021 academic year. As a result of the study, it was concluded that there was a significant relationship between the motivation and creativity levels of children between the ages of 60-72 months attending pre-school education institutions. It was observed that the motivation levels of preschool children explained 74% of their creativity level. In the study, it was determined that the gender, birth order, number of children in the family, education status of the mother and father differ with the children's creativity levels. In the study, between preschool education duration of children, the age of parents and the creativity levels of children were not found significant difference. As a result of the study, it can be suggested that preschool teachers should include more activities to increase the motivation levels of children and contribute to support the creativity skills of children by obtaining a relationship between creativity and motivation.

Keywords: Creativity, Motivation, Child, Teacher, Preschool Education.

GİRİŞ

Yaratıcılık en az insanlık tarihi kadar geçmişe dayanan ve insanoğlunun ilgisini çekmeyi başarmış eski bir olgudur. İlk insanların hayatından başlayarak günümüze kadar birçok alanda yaratıcılık kavramına rastlamak mümkündür. Ateşin keşfini yapan, yazıyı bulan, birbirinden farklı coğrafyaları tanıma merakıyla yola çıkan, aya ilk kez ayak basan ve daha birçok alanda teknolojik olarak gelişmeye öncülük eden insanoğlunu güdüleyen itici gücün temelde merak duygusu ve yaratıcı düşünce olduğu görülmektedir. Okul öncesi

eğitim çocuğun ilk altı yaşını kapsayan doğduğu andan başlayıp ilköğretim çağına kadar devam eden çok önemli bir süreçtir. Okul öncesi dönem çocuğun yaratıcılığının şekillenmesi ve geliştirilmesi açısından hayati önem taşımaktadır. Çocuğun birçok alanda gelişmeler gösterdiği bu dönemde bilişsel, dil, bedensel, psiko-motor, sosyal ve duygusal alanlarda gelişmeler gerçekleştirdiği, öz bakım olarak kendine yetmeye başladığı ve karakteristik yapısının büyük oranda belli olmaya başladığı bir dönemdir. Bu dönem içerisinde elde edilen ve kazanılan davranış tarzları geri kalan hayatında da devam etmektedir (Can Yaşar ve Aral, 2010; Kuru Turaşlı, 2012).

Yaratıcılık kavramının bilim insanları tarafından tanımı açık ve net bir şekilde yapılamamaktadır. Bazı kişilere göre yaratıcılık denilen kavram bir işlem olarak kabul edilmekteyken bazı kişilere göre de bir ürün olarak kabul edilmektedir. Ancak bilim insanları yaratıcılık kavramının tanımı için ortak bir noktada buluşmaktadırlar. Bu ortak nokta ise; yaratıcılığı farklı ve yeni bir şey yapmak olarak tanımlamakta ya da yaratıcılığı gözle görülebilen bir ürüne bağlı olarak değerlendirilebileceği olarak görülmektedir. Bütün çocuklarda yaratıcı düşünmenin farklı düzeylerde gözlemlendiği görülmektedir. Küçük yaştaki çocuklarda yaratıcı becerilerin daha sık gözlemlendiği fakat bu becerilerin pekiştirilmemesinden dolayı engellenerek yok olduğu belirtilmiştir (Erdoğan, 2006; Fyle, 1985).

Her çocukta yaratıcılık bulunmaktadır ve bu yaratıcılık becerisi uygun koşullar hazırlandığında eğitim ortamında geliştirilebilmektedir. Bu eğitim ortamlarında oluşturulan eğitim programları yaratıcı düşünmenin gelişmesi açısından önemli bir konuma sahip olduğu görülmektedir. Çocuklar bu dönemde daha önce deneyimlemedikleri problem durumlarıyla karşılaşmakta ve bu problemleri çözüme ulaştırmak için çaba sarf etmektedirler. Bu çözüm önerilerini oluşturabilmeleri için buldukları okul öncesi ortamları çocukların yaratıcılıklarını besleyen ortamlar olmak zorunda olduğu belirtilmektedir (Bessis ve Jaqui, 1973; Özaşkın ve Bacanak, 2016). Eason, Giannangelo ve Franceschini (2009)'a göre, okul öncesi dönem çocukları gizil olarak belirli bir yaratıcılık seviyesine sahip ve bunun artırılmasını bekleyen bireyler olarak tanımlanmaktadır.

Çocuklarda istendik davranış oluşturmak eğitim ve öğretimin temel amacıdır. Bu amaçla gerçekleştirilen etkinliklerde odak noktayı çocuklar oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen eğitim ve etkinliklerle çocuklardaki davranış değişikliklerine ve başarı durumlarına temelde neyin etkili olduğu konusu önem arz etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yaratıcılıklarının ortaya çıkarılmasında ve bu becerilerini en üst seviyeye ulaştırabilmelerinde her zaman

destek olmaları beklenilmektedir. Bilişsel olarak daha başarılı olan çocuklarda yaratıcılık dışında motivasyon, genel ve özel yetenekler de bulunmaktadır. Bu yetenekler çocukları diğerlerinden ayıran üstünlük kriterleri olarak görülmektedir (Erdoğdu, 2006; Renzulli, 1986; Renzulli ve Gubbins, 2009).

Her öğretim kademesinde olduğu gibi okul öncesi dönemde de başarı durumunda büyük bir önemi olan motivasyon kavramı temelde bireyin harekete geçmesini sağlayan ve hedefine ulaşmasındaki güç olarak tanımlanmaktadır. Çünkü motivasyon direk olarak davranışın kaynağı ve aynı zamanda motivasyonun çocukların akademik etkinliklere katılma ya da katılmama durumlarının altında yatan sebeple de ilişkili olduğu görülmektedir. Çocukların hepsinin içinde kendine ait birer dünyaları bulunmaktadır. Yaratıcılığı kullanarak içlerindeki dünyaya uzanmaktadırlar. Burada eğitimcilerden çocuklara rehberlik etmeleri beklenmektedir. Okul öncesi dönem ile başlayan, çocuğun düşünce dünyasına değeri veren, merak ve keşfetme duygusunu destekleyici çocuğu merkeze alan çağdaş bir eğitim anlayışı benimsenmeli ve bu eğitim anlayışı ile çocuğun yaratıcılığı da desteklenmelidir. Okul öncesi eğitimde Türkiye’de uygulanan eğitim programının amaçlarından birisi de yaratıcılık yeteneklerinin geliştirilmesini sağlamaktır. Eğitimciler çocukların gelişimleri ile ilgili ailelere bilgilendirme amaçlı toplantılar düzenleyerek, ailelerle çocuklarının yaratıcılıkları ve sağlıklı bir kişilik gelişimi hakkında karşılıklı görüşmeler yapabilmelidirler (Aral & Yıldız Çiçekler, 2018; Aral, Köksal Akyol ve Sığırtmaç, 2006; Argun, 2004; Gökalp, 2016; Ilgar, 2004; Karaca ve Aral, 2017). Literatür çalışmaları incelendiğinde okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılık düzeyleri (Gönen vd., 2011; Kara, 2007; Sezgin, 2004; Yıldız Çiçekler, 2016; Yıldız Çiçekler vd., 2020) ve motivasyon düzeyleri (Han ve Yin, 2016; Sikhwari, 2014; Li vd., 2020; Özbey ve Dağlıoğlu, 2017) ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Araştırma için ilgili alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemde yaratıcılık ve motivasyon konularında yapılmış birçok çalışma olduğu görülmektedir. Çalışmada okul öncesi dönem çocukların motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuğun yaratıcılık becerilerinin geliştirilebileceği en uygun dönemlerden birisi olmakla beraber bu dönemde yaratıcılığın etkileşimli olduğu alanların da incelenmesi önem taşımaktadır. Yaşadığımız yüzyıl, karşılaşılan durumlara farklı açılardan bakabilmeyi, araştırmayı, incelemeyi ve sorgulayabilmeyi gerekli kılmaktadır. 21. yüzyıldaki bireylerin yaratıcı düşünme becerilerine sahip olması gelişen teknoloji ve ilerlemelerle zorunluluk haline gelmiştir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için yaratıcılık kavramı kritik önem taşımaktadır. Çünkü bireyin sosyal ve bilişsel gelişimlerinin büyük ölçüde bu dönemde oluştđu bilinmektedir. Bu dönemin en verimli şekilde geçirilmesi

için çocukların temeldeki düşünme eylemini gerçekleştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Düşünme eğitiminin erken yaşlarda verilmesi çocuklardaki sorgulama, kavramlar hakkında çıkarımlarda bulunma gibi problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme kabiliyetlerini de çocuklara kazandırmaktadır. Kazandırılması ve gelişiminin desteklenmesi gereken bir diğer kavram ise iç motivasyondur. İç motivasyonun gelişimi ve desteklenmesi okul öncesi dönem çocuklarında üzerinde durulması gereken bir konudur. Okul öncesi dönem çocuklarında iç motivasyonun gelişimi farklı birçok alandaki gelişimi de beraberinde getirmektedir. Çevresi ile kaliteli ilişkiler kurabilme, daha rahat sosyalleşme, psikomotor beceriler gerektiren fiziksel aktivitelerde başarı oranını artırma ve içinde bulunduğu çevreyle gerçekleştirilen aktivitelere olumlu yönde bir etkisi bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanan programlarla iç motivasyon düzeylerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Motivasyon düzeyleri geliştirilen okul öncesi dönem çocuklarında bu kavramın ölçülmesi ve gözlemlenebilir olması da esastır (Bilgiç ve Kandır, 2019; Özbey ve Dağlıoğlu, 2017; Ryan ve Deci, 2000). Bu nedenle çalışma, okul öncesi dönemdeki çocuklarda motivasyon düzeyleri ile yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile çocukların gelecek yaşantılarında var olan yeteneklerinde farkındalık yaratma ve yeteneklerini ortaya koyabilmelerinde motivasyonun öneminin ortaya konulabilmesi amacıyla büyük önem taşımaktadır. Erken çocukluk dönemi için 60-72 aylar arasındaki çocuklarda yaratıcılık ile motivasyon kavramları arasındaki ilişkiyi inceleyecek diğer araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın amacı, çalışmanın modeli, çalışma evreni ve örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Çalışmanın Modeli

Okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli iki değişken ya da daha fazla

değişkenin beraber değişim oranını veya durumunu ortaya çıkarmayı hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Şırnak il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına ve resmi anaokullarına devam eden 60-72 aylar arasında bulunan, normal gelişim gösteren ve ebeveynlerinden onam alınan 401 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlemek için, 2020-2021 öğretim yılında Şırnak il merkezinde MEB'e bağlı resmi anasınıflarına ve resmi anaokullarına devam eden çocukların sayısı tespit edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi (Büyüköztürk, 2011) kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan ve çocukların demografik bilgilerine ilişkin soruları içeren "Genel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla Eason, Giannangelo ve Franceschini (2009) tarafından geliştirilen Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir ve Aral (2020) tarafından uyarlanan "Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ) kullanılmıştır. Ayrıca çocukların motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda detaylı verilmiştir;

Genel Bilgi Formu: Genel bilgi formunda araştırma kapsamında örnekleme dâhil edilen çocukların, cinsiyeti, yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, daha önce okul öncesi eğitim alma süreleri ile anne-babaların meslekleri, öğrenim durumları ve yaşlarına ait bilgileri içeren sorular yer almaktadır.

Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ): Çalışmada çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla Eason, Giannangelo ve Franceschini (2009) tarafından geliştirilen Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir ve Aral (2020) tarafından uyarlanan Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ) kullanılmıştır. Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ) "Neredeyse hiçbir zaman (1)", "Çok nadir (2)", "Nadir (3)", "Bazen (4)", "Sık (5)", "Çok sık (6)" ve "Neredeyse her zaman (7)" şeklinde yedili likert tipi bir ölçektir. Ölçek 12 soru maddesinden oluşmakta ve toplam puan üzerinden analizler gerçekleştirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12 iken, en yüksek puan 84'tür.

Tablo 1
Çalışmaya Dâhil Edilen Çocukların Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Değişken	Kategori	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	179	% 44.6
	Erkek	222	% 55.4
Doğum sırası	İlk çocuk	167	% 41.6
	Ortanca veya ortancalardan biri	135	% 33.7
	Son çocuk	99	% 24.7
Ailedeki çocuk sayısı	1 çocuk	45	% 11.2
	2 çocuk	132	% 32.9
	3 çocuk	128	% 31.9
	4 çocuk ve fazlası	96	% 23.9
Okul öncesi eğitime devam süresi	0-6 ay	102	% 25.4
	7-12 ay	209	% 52.1
	13 ay ve üzeri	90	% 22.4
Annenin hayatta olma durumu	Hayatta	401	% 100
Babanın hayatta olma durumu	Hayatta	401	% 100
Annenin yaşı	29 yaş ve altı	212	% 52.9
	30 yaş ve üstü	189	% 47.1
Babanın yaşı	29 yaş ve altı	132	% 32.9
	30 yaş ve üstü	269	% 67.1
Anne öğrenim durumu	Okur-yazar değil	55	% 13.7
	Okur-yazar	101	% 25.2
	İlkokul ve ortaokul	157	% 39.2
	Lise	38	% 9.5
	Lisans ve üzeri	50	% 12.5
Baba öğrenim durumu	Okur-yazar	50	% 12.5
	İlkokul ve ortaokul	113	% 28.2
	Lise	145	% 36.2
	Lisans ve üzeri	93	% 23.2
Anne meslek	Ev Hanımı	358	% 89.3
	Memur	30	% 7.5
	Serbest	2	% .05
	Diğer	11	% 2.5
Baba meslek	İşçi	85	% 21.2
	Memur	81	% 20.2
	Serbest	149	% 37.2
	Diğer	86	% 21.4
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	44	% 11
	Çalışmıyor	357	% 89
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	368	% 91.8
	Çalışmıyor	33	% 8.2

Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ) çocukların yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi için öğretmenlere uygulanan bir ölçektir. Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ) uyum indeksleri kabul edilebilir ve çok iyi uyum düzeyindedir. Maddelerin faktör yükleri 0.40'tan büyük, hata varyansları düşük, tüm maddeler için t değerleri 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin madde analizleri incelendiğinde; ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.96 düzeyinde oldukça yüksek bulunmuştur. Ölçekteki tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0.30'dan yüksek (0.72 ile 0.83 aralığında) olduğu, tüm maddelerin alt ve üst % 27'lik kısımlarının karşılaştırılmasına ait t değerlerinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin ilk yarı (m1-m6) ve ikinci yarı (m7-m12) Cronbach Alpha katsayıları 0.91 ve 0.93 olarak bulunmuştur. Spearman Brown iki yarı test korelasyonu 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği: Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği 36-72 ay çocuklar için Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin dil geçerliliği dil uzmanlarınca yapılmış olup gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek maddelerinin içeriği ve Türk kültürüne uygunluğu açısından dört tane akademisyenin uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu uzman görüşlerinden sonra hazır hale gelen ölçek maddeleri beş okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulmuş ve anlaşılırlik açısından test edilerek son halini almıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin yedi faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğe tekrardan 2018 yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocuklarla (n=401) Ankara örnekleminde geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 7 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin Alpha güvenirlik kat sayıları Bilişsel Sebat alt ölçeğinde .91; Büyük Motor Sebat alt ölçeğinde .88; Yetişkinle Sosyal Sebat alt ölçeğinde .90; Çocukla Sosyal Sebat alt ölçeğinde .87; Üst Düzey Memnuniyet alt ölçeğinde .87; Olumsuz Duygular alt ölçeğinde .81; Genel Yeterlilik alt ölçeğinde ise .93 olarak saptanmıştır. Ölçeğin bu çalışma kapsamındaki Alpha güvenirlik katsayıları .82 ile .90 arasında değişmektedir. Ölçek 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeği çocuklar adına öğretmenler doldurmaktadır. Ölçekten alınan puanlar artıkça motivasyon düzeyi de artmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada verilerin toplanması sürecinde önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır (Tarih 23. 09.2020/Karar No:40/46). Ardından araştırmanın yapılacağı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Tarih:01.12.2020/Sayı:61543340-730.08.04.E.17527941). Daha sonra Şırnak

ilinde uygulama yapılacak kurum müdürlerine çalışma hakkında bilgi verilerek, okullardaki okul öncesi öğretmenlerine “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” ve “Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmaya dahil edilecek çocukların belirlenmesinde çocukların ebeveynlerine ulaştırılmak üzere “Veli Onam Formu ve Genel Bilgi Formu”nun gönderimi öğretmenlerin desteği ile tamamlanarak, onam formu kabul edilen çocuklar için çalışmanın uygulanmaları başlatılmıştır. Çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla değerlendirme araçları okul öncesi öğretmenleri tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı cevaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların ve ailelerin demografik özellikleri için tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi ile analiz edilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeylerinin, yaratıcılık düzeylerini yordamasına ilişkin analizlerde Basit ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır (Büyüköztürk vd., 2018).

Tablo 2
Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	n	\bar{X}	ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Bilişsel sebat alt ölçeği	401	18.61	4.17	-.614	.056
Büyük motor sebat alt ölçeği	401	18.73	5.57	-.697	-.518
Yetişkinlerle sosyal sebat alt ölçeği	401	17.60	5.10	-.248	-.819
Çocuklarla sosyal sebat alt ölçeği	401	20.53	6.32	-.273	-.692
Üst düzey memnuniyet alt ölçeği	401	20.26	3.94	-.773	.125
Olumsuz duygular (hayal kırıklığı, öfke)	401	14.31	3.39	-.352	-.397
Olumsuz duygular (üzüntü, utanç)	401	13.48	2.88	-.177	-.278
Genel yeterlilik alt ölçeği	401	18.18	4.48	-.753	.241
Erken çocukluk yaratıcılık ölçeği	401	60.74	$\frac{13.6}{7}$	-.844	.381

Çalışmada ilk olarak Mahalanobis Distance, Cooks, Leverage değerlerine bakılarak uç veriler ayıklanmıştır. Uç verileri saptamada Mahalanobis Distance, Cooks, Leverage değerleri kullanılmaktadır (Kannan ve

Manoj, 2015). Ardından verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü üzere motivasyon ölçeğinin alt boyut puanlarının ve yaratıcılık ölçeğinin toplam puanlarının çarpıklık basıklık katsayısı ± 1.0 aralığında yer almaktadır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1.0 aralığında yer alıyorsa normal dağılım özelliği gösterdiği kabul edilebilir (George ve Mallery, 2019). Bu durumda verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubuna dahil edilen çocukların motivasyon ve yaratıcılık düzeylerine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Puanları İle Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri

	Yaratıcılık
Bilişsel sebat alt ölçeği	.770**
Kaba motor sebat alt ölçeği	.471**
Yetişkinlerle sosyal sebat alt ölçeği	.550**
Çocuklarla sosyal sebat alt ölçeği	.586**
Üst düzey memnuniyet alt ölçeği	.633**
Olumsuz duygular (hayal kırıklığı, öfke)	.575**
Olumsuz duygular (üzüntü, utanç)	.244**
Genel yeterlilik alt ölçeği	.778**

Çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon ve yaratıcılık düzeyi puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda yaratıcılık ölçeği puanı ile motivasyon ölçeği alt boyutlarından bilişsel sebat ($r=.770$, $p<.01$), genel yeterlilik ($r=.778$, $p<.01$) puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık puanı ve motivasyon ölçeği alt boyutlarından kaba motor sebat ($r=.471$, $p<.01$), yetişkinlerle sosyal sebat ($r=.550$, $p<.01$), çocuklarla sosyal sebat ($r=.586$, $p<.01$), üst düzey memnuniyet ($r=.633$, $p<.01$), olumsuz duygular ölçekleri (hayal kırıklığı, öfke) ($r=.575$, $p<.01$) puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Yaratıcılık ölçeği puanı ile motivasyon ölçeği alt boyutlarından olumsuz duygular (üzüntü, utanç) ($r=.244$, $p<.01$) puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Büyüköztürk vd., (2018)

tarafından, r değerinin .00 ile .30 arasında olmasının düşük düzey, .30 ile .70 arasında olmasının orta düzey, .70 ile 1.0 arasında olmasının yüksek düzey ilişkiyi işaret ettiğini belirtilmiştir.

Tablo 4

Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Değişkeninin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.344	2.221		.608	.543
Bilişsel sebat alt ölçeği	.633	.160	.193	3.947	.000
Kaba motor sebat alt ölçeği	.428	.072	.174	5.919	.000
Yetişkinlerle sosyal sebat alt ölçeği	.423	.084	.158	5.031	.000
Çocuklarla sosyal sebat alt ölçeği	.338	.072	.156	4.718	.000
Üst düzey memnuniyet alt ölçeği	.469	.130	.135	3.606	.000
Olumsuz duygular (hayal kırıklığı, öfke)	.211	.153	.053	1.380	.168
Olumsuz duygular (üzüntü, utanç)	-.298	.156	-.063	-1.909	.057
Genel yeterlilik alt ölçeği	.919	.138	.302	6.672	.000

* $p < .05$

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeği alt boyutları ile yaratıcılık ölçeği puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($F_{8,392}=142.896$). Okul öncesi çocuklar dönemdeki çocukların motivasyon ölçeği alt boyutları, yaratıcılık ölçeğindeki toplam varyansın %74'ünü açıklamaktadır ($R^2=.74$). Standardize edilmiş β katsayısı incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin yaratıcılık üzerindeki görece önem sırası; genel yeterlilik ölçeği, bilişsel sebat ölçeği, kaba motor sebat ölçeği, yetişkinlerle sosyal sebat ölçeği, çocuklarla sosyal sebat ölçeği, üst düzey memnuniyet ölçeği, olumsuz duygular ölçekleri (üzüntü, utanç), olumsuz duygular ölçekleri (hayal kırıklığı, öfke) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise bilişsel sebat ($\beta=.193$, $t=3.947$, $p<.01$), kaba motor sebat ($\beta=.174$, $t=5.919$, $p<.01$), yetişkinlerle sosyal sebat ($\beta=.158$, $t=5.031$, $p<.01$), çocuklarla sosyal sebat ($\beta=.156$, $t=4.718$, $p<.01$), üst düzey memnuniyet ($\beta=.135$, $t=3.606$, $p<.01$), genel yeterlilik ($\beta=.302$, $t=6.672$, $p<.01$) alt boyutlarının yaratıcılık üzerinde anlamlı (önemli) yordayıcılar olduğu görülmektedir. Olumsuz duygular (hayal kırıklığı, öfke) ($\beta=.053$, $t=1.380$, $p>.05$), olumsuz duygular (üzüntü, utanç) ($\beta=-.063$, $t=-1.909$, $p>.05$) ise yaratıcılık üzerinde anlamlı (önemli) bir etkiye sahip olmadıkları görülmektedir.

Tablo 5

Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Değişkeninin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	-3.540	2.156		-1.641	.102
Motivasyon	.453	.015	.835	30.273	.000

*p<.05

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda motivasyonun yaratıcılık ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir ($R=.83$, $R^2=.70$, $p<.01$). Buna göre motivasyon yaratıcılıktaki toplam varyansın %70'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş β katsayısı ve t değeri incelendiğinde motivasyonun yaratıcılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeği alt boyutları puanları ile erken çocukluk yaratıcılık ölçeği puanları arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Bir ölçeğin yapı geçerliliğini hesaplayabilmek için o ölçeği oluşturan alt boyutlar ile alt ölçekler arasındaki korelasyon incelenmektedir (Şencan, 2005). Bu amaçla motivasyon ölçeği alt boyutları ile yaratıcılık ölçeği arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Korelasyon katsayıları büyüklüğünü belirlemede Hopkins (2002) likert ölçekli yaklaşımı tavsiye etmiştir. Hopkins, katsayıları kategorize ederek çok küçük, küçük, orta, büyük ve çok büyük olduğunu belirtmektedir. Erken çocukluk yaratıcılık ölçeği puanları ile okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeği alt boyutlarından *bilişsel sebat* ve *genel yeterlilik* puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Erken çocukluk yaratıcılık ölçeği puanları ile motivasyon ölçeği alt boyutlarından *kaba motor sebat*, *yetişkinlerle sosyal sebat*, *çocuklarla sosyal sebat*, *üst düzey memnuniyet*, *olumsuz duygular (hayal kırıklığı, öfke)* puanları arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Yaratıcılık ölçeği puanları ile motivasyon ölçeği alt boyutlarından *olumsuz duygular (üzüntü, utanç)* arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Yaratıcılık kavramı hakkında fikir yürütme yollarından birisi yaratıcı olarak adlandırılan bireyleri incelemekten geçmektedir. İnsanlığın başlangıcından beri var olan yaratıcılık, hayal gücü ve zekâ ile ilişkili olup her bireyde olan bir yetenektir (Dağlıoğlu, 2012). Yaratıcı birey çok yönlü etkileşim içerisinde dünyayı ve çevresini gözlemleyip, yorumlayabilmektedir. Birey

yaşadığı çevreyi doğru bir şekilde algılayıp, yaşadıkları ve gördüklerinden anlamlar çıkarabilirse bulunduğu zamanın gerçeklerini de o kadar kolay değerlendirebilmektedir (Aral, 1999). Yaratıcılıkta bireyin içinde bulunduğu çevre şartları etkili olmaktadır. Yaratıcı bireylerin, sorunlar karşısında aşılmışın dışına çıktığı ve herkes gibi davranmadığı gözlemlenmektedir (Güneş, 2016). Yaratıcı olan bireylerde aktif bir merak duygusu, karşılaşılan problemlere karşı duyarlı olma, güçlü bir mizah anlayışına sahip olma ve özgürlük gibi özellikler bulunmaktadır (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Yaratıcı bireyler özgün fikirler ortaya çıkarmakta ve farklı fikirlere sahip olmaktadır. Herkesin düşündüğü gibi düşünmeyen, kalıpların dışına çıkabilen kişilerdir. Yaratıcılık ile beraber keşfedilen fikirler hem bireye hem de içinde bulunduğu topluma karşı daha duyarlı olmaya sevk etmektedir. Ayrıca yaratıcılık insana orijinal olma imkânı da vermektedir (Argun, 2004).

İnsan yaşamında uzun bir süreci kapsayan eğitim ortamlarının yaratıcılığı destekleyici yönde olması ve yaratıcılığı besleyen bir zemine sahip olması için tarihsel zaman boyunca yaratıcılık için yapılan tanımlara, bu kavram için yüklenen anlamlara hâkim olunmalıdır (Özaşkın ve Bacanak, 2016). Okul öncesi dönemden başlayarak çocuğun yaratıcılığını geliştirmeye yönelik ortamların oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönem çocuğun kişiliğini ve bununla ilişkili olarak yaratıcılığını etkilemektedir. Bu dönemden itibaren çocuğa bolca uyarıcı ortam verilerek yaratıcılıklarının gelişmesi olumlu yönde etkilenmektedir. Anaokulları fazlaca uyarıcı ortam sunduğu için bu uyarıcı ortamdaki yararlanan çocuklar daha çok yaratıcı olmaktadır (Gizir Ergen ve Köksal Akyol, 2012). İnsan yaşamındaki en önemli bölümlerden birisi muhakkak ki okul öncesi dönemdir. Kişiliğimizin büyük ölçüde şekillendiği dönem 0-6 yaş arası olarak belirtilmektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuğun kişilik yapısının oluşmasındaki etkisi çok büyük olmaktadır (Akbaba ve Kaya, 2015). Sınıf ortamının ve öğretmenin, yaratıcılığı geliştirmesi konusundaki önemi çok büyüktür. Çocuklardaki yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi için öncelikle çocuklara eğitim verecek olan öğretmenin bu becerilere sahip olması gerekmektedir (Köksal Akyol ve Salı, 2016).

Motivasyon çocuklar için çok önemli bir kavramdır. Çocuklardaki becerilerin gelişmesinde bu kavramın etkisi büyüktür (Clikeman, 2007). Çoğunlukla motivasyon çeşitli öğretim kademelerinde başarıyı yukarıya çıkaran bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak motivasyon, bilişsel, sosyal ve biyolojik düzenlemelerin ortasında yer alan merkezi bir kavramdır (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyon kavramı gelişimsel olarak çocuğun dünyaya geldiği andan başlayarak bulunduğu ortamla etkileşime girerek var olduğu evrenle ilgili bilgileri toplamaya başlamasıyla gözlemlenmeye başlamaktadır. Bu başlangıcın

temelinde çocukta var olan içsel motivasyon etkili olmaktadır. Çocuklar ilk bir yaş içerisinde var oldukları çevrede gerçekleşen olayları kontrol etmeye çalışmaktadır. Farklı nesnelere bir araya getirilerek montajlar yapma, düğme ve kapakları açıp kapatma, bulmacalar, değişik hareketleri ve müzikleri olan oyunlar oynama gibi etkinlikler bu yaş grubundaki çocukların motivasyon gelişimleri için önemli birer unsur olarak görülmektedir. İki yaş ile üç yaş arasında artık çocuklar kendilerini tanımakta, değerlendirmeler yapmaya başlamakta ve takdir etme yetenekleri gelişmektedir. Bununla birlikte artık kendi istek ve ihtiyaçlarının farkına varan çocuklar elde etmek istedikleri amaç doğrultusunda başarıya ulaşmak için gerekli olan davranışları gerçekleştirmeye başlamaktadırlar. Bu amacı gerçekleştirmeye çalışırken de toplum içerisinde tanınma arzularını da göstermeye başlamaktadır. Bu yaş grubu için de motivasyonu geliştirecek çeşitli oyun ve oyuncaklar bulunmaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar için en önemli şey özerkliklerini ispatlama ve bu doğrultuda hareket etme istekleridir. Bunu da sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için iç motivasyonlarının da aynı şekilde sağlıklı gelişmesinde etkili olması beklenmektedir (Carlton ve Winsler,1998). Okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıklarının ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde motivasyonun önemi yadsınamaz bir gerçektir. Burada okul öncesi öğretmenlerinin çocukları motive edici davranışları, çocukların yaratıcı düşüncelerini destekleyici etkinliklere yer vermeleri, uygun öğrenme ortamları yaratmaları ve aile ile iş birliği içerisinde olmaları çocukların yaratıcı davranışlarında motivasyon düzeylerinin artışı için oldukça önemli faktörlerdir. Çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında ilişki elde edilmesi çocukların yaratıcılık ve motivasyon düzeylerinde birçok faktörün olumlu ya da olumsuz etkilerinin olması ile açıklanabilir. Bu faktörler çocukların motivasyon ve yaratıcılık düzeylerini artırıcı, teşvik edici yönde kullanılması bu ilişkiyi artırırken, etkileyen faktörlere dikkat edilmemesi ya da kullanılmaması olumsuz etkileri beraberinde getirecektir.

Araştırmada çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeği alt boyutları ile erken çocukluk yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeği alt boyutları yaratıcılıktaki toplam varyansın %74'ünü açıklamaktadır. Bu sonuca göre motivasyon ile yaratıcılık arasında çok yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Yani motivasyon yaratıcılığı %74 oranında etkilemektedir.

Motivasyon çocukların gerçekleştirmeyi hedefledikleri davranışlara itip, onların istekli hale gelmesini sağlayıp, enerji veren öğrenme ve öğretme aşamalarındaki verimliliği ortaya çıkaran önemli bir unsur olarak da karşımıza çıkmaktadır (Akbaba, 2006). Öğrenme becerileri ve öğretme becerileri ile

motivasyon yakından ilgilidir (Çakmak ve Ercan, 2006). Bununla birlikte motivasyonun çocukların başarı durumları üzerinde etkisi ve önemli bir öge olduğu da kabul edilmektedir (Freedman, 1997). Başarılı olan bireylerde motivasyon becerisi vardır ve bu beceri bireyleri tanımlarken üstünlük kriteri olarak gösterilmektedir. Üstünlük kriterleri arasında motivasyon dışında, yaratıcılık, genel ve özel yetenekler bulunmaktadır. Bu kriterlere sahip olan bireyler üstün birey olarak tanımlanmaktadır (Renzulli, 1986; Renzulli ve Gubbins, 2009).

Öğretmenler çocukların motivasyon düzeylerini artırmak için onlara sınıf içerisinde aktif olarak katılımcı olma imkanı sunmakta ve böylece çocukları daha istekli hale getirmektedir. Böylece öğrenen özerkliğine sahip olmuş çocukların motivasyon seviyeleri yükselmektedir. Çocukların özerkliğinin desteklendiği ve kendi seçimlerini yapmalarına fırsat verildiği ortamlar, özerk motivasyonunu artırıcı etkenler arasında sayılmaktadır (Gagne, 2003). Ben merkeziliğin ve problemleri davranışların arttığı günümüzde sevgi, saygı, empati ve kendini düzgün ifade etme gibi duyguların da azalmasıyla bireylerin dışsal motivasyon araçlarına yönelmesi kaçınılmaz olmaktadır. İçsel motivasyonun artmasıyla ortaya çıkan sabretme, öz saygısı edinme, güven duyma, ilgili ve heyecanlı olma gibi farklı durumlar da ortaya çıkmakta ve bu durum motivasyon konusuna ilginin artmasına sebep olmaktadır (Özbe, 2018b).

Okul başarısında motivasyon çok etkili bir kavramdır. Başarı ve uyumun önde gelen kavramlarından. Çocukların uyum konusunda gelişimlerine katkı sağlayan ve karşılaştıkları problemleri çözebilme konusundaki sürdürülebilirliklerini devam ettiren önemli bir unsur olarak görülmektedir. Çocukların okulda geçirdikleri zaman içerisinde kendileri başarılı ve yetkin hissetmelerini sağlayacak deneyimler gerçekleştirmeleri, kendilerinde yetersizlik hissetmemeleri onları motive etmektedir. Motivasyonun gelişmesi için çocuklarda süreklilik sağlayarak bir sonraki aşamaya geçmesini sağlamaktır. Bir sonraki aşamaya kolaylıkla geçebilen çocuklarda başarı duygusu ortaya çıkmaktadır. Bu duyguyu en özgün şekillerle besleyerek çocuğun gelişim performansını destekleyici geri dönütler verilmektedir. Çocukların problemleri çözüme ulaştırma konusunda ve yetkinliklerinin gelişmesi konularında oldukça katkı sağlayan motivasyon çocuğun ilerleyen yaşlarındaki başarılarında önemli bir noktada olacağı kabul edilmektedir (Huang ve Lay, 2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların iç motivasyonlarının gelişmesi için buldukları döneme uygun olarak eğitim programlarının oluşturulmasıyla çocukları desteklemek için öncelikle onların motivasyon düzeylerini gözlemlemeli ve sonrasında da ölçümünü yapmamız büyük önem taşımaktadır (Özbe ve Dağlıoğlu, 2017).

Çalışmadan elde edilen sonuçlarda motivasyonun yaratıcılık üzerinde oldukça yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyici etkinliklerde çocukların bu etkinlikleri gerçekleştirebileceklerine kendilerinin güvenmeleri, her türlü faaliyeti başarabileceklerine inanmaları ve bunları başardıklarında ise çocukların başarıma duygularının pekiştirilmesi gerekmektedir. Çocukların dikkatlerini çekici materyallerin bulundurulması, farklı öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, alan gezilerinin gerçekleştirilmesi, çocukların ilgi alanlarına göre farklı ve gelişimlerini destekleyici etkinlik örneklerine programda yer verilmesi çocukların motivasyon düzeylerinin artmasına ve dolayısı ile çocukların yaratıcılık düzeylerinin artmasını etkileyecektir. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeylerinin yaratıcılık düzeylerini etkilemesi birçok faktörün birbiri ile bağlantısı ile açıklanabilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlarda, 60-72 aylar arasında okul öncesi eğitime devam çocukların yaratıcılıkları ile motivasyon düzeyleri arasında yüksek bir ilişki elde edilmiştir. Yaratıcılık ile motivasyon ölçeği alt boyutlarından bilişsel sebat, genel yeterlilik puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Erken çocukluk yaratıcılık ölçeği puanları ile okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeği alt boyutlarından kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet, olumsuz duygular (hayal kırıklığı, öfke) puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Yaratıcılık ölçeği puanları ile motivasyon ölçeği alt boyutlarından olumsuz duygular alt boyut puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda okul öncesi çocukları için motivasyon ölçeği alt boyutları ile erken çocukluk yaratıcılık ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeği alt boyutları erken çocukluk yaratıcılık ölçeğindeki toplam varyansın %74'ünü açıkladığı görülmüştür. Standardize edilmiş β katsayısı incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin yaratıcılık üzerindeki görelî önem sırası; genel yeterlilik ölçeği, bilişsel sebat ölçeği, kaba motor sebat ölçeği, yetişkinlerle sosyal sebat ölçeği, çocuklarla sosyal sebat ölçeği, üst düzey memnuniyet ölçeği, olumsuz duygular (üzüntü, utanç), olumsuz duygular (hayal kırıklığı-öfke) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet, genel yeterlilik alt boyutlarının yaratıcılık üzerinde anlamlı (önemli) yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Olumsuz duygular (hayal kırıklığı, öfke), olumsuz duygular (üzüntü, utanç) ise yaratıcılık üzerinde anlamlı (önemli) bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgular

sonucunda, çalışmada elde edilen yaratıcılık ile motivasyon arasındaki ilişki sonucu, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların motivasyon düzeylerini yükselterek yaratıcılık becerilerini destekleyici etkinliklere daha fazla yer vermeleri önerilebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yaratıcılıklarını destekleyici etkinlikleri hem sınıf içinde hem de sınıf dışındaki farklı öğrenme ortamlarında desteklemeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akbaba, A. & Kaya, B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (55), 148-160.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.
- Aral, N., Köksal Akyol, A. & Sığırtmaç, A. (2006). Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 1-9.
- Aral, N. & Yıldız Çiçekler, C. (2018). Yaratıcılığa ait zihinsel süreçler ve yaratıcılığın gelişimi. (ed.) E. Çelebi Öncü. *Yaratıcılık rehberi: Gelişimsel ve eğitimsel alanlarda yaratıcılık içinde*. (36-58). Hedef CS Yayıncılık.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Bessis, P. & Jaqui, H. (1973). *Yaratıcılık nedir?* İstanbul Reklam Ofset.
- Bilgiç, Ş. & Kandır, A. (2019). Erken düşünme becerileri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 50-62.
- Büyüköztürk Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 201-209.

- Carlton, M. P. L. & Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3),159-166.
- Clikeman, M. S. (2007). Social competence in children. *In: Social Competence in Children*. Springer.
- Çakmak, M. & Ercan, L. (2006). Views of experienced and student teachers about motivation in effective teaching process. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3),133-143.
- Dağlıoğlu, H. E. (2012). Yaratıcılık, hayal gücü ve zekâ ilişkisi. E. Ç. Öncü, (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* içinde, (48-76). Pegem Akademi.
- Erdoğdu, Y. (2006). Yaratıcılık değerlendirme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 61-79.
- Eason, R., Giannangelo, D. M. & Franceschini III, L. A. (2009). A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*. 4 (2), 130- 137.
- Freedman, M. P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.
- Fyle, B. (1985). Encouraging creative thinking in children. *Teacher Education Quarterly*, 12(1), 30-35.
- Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in pro-social behaviour engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3),199-223.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gizir Ergen, Z. & Köksal Akyol, A. (2012). Anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(2), 156-170.
- Gökalp, M. (2016). Çocukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinliklerinin “Yaratıcılık ve Geliştirilmesi” dersinde okul öncesi bölümü öğrencilerine olan etkisi (Samsun Eğitim Fakültesi Örneği). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 25-36.

- Gönen, M., Çiçekler, C. Y., Akyüz, E., Arslan, A. Ç. & Baydemir, G. (2011). 5 yaşındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1185-1195.
- Güneş, A. (2016). Eğitimde yaratıcılık ve yaratıcı mekânlar. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 15(57), 37-56.
- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1).
- Hopkins, W. G. (2002). *A Scale of Magnitudes for Effect Statistics*. A new view of statistics.
- Huang, S. Y. & Lay, K. L. (2017). Mastery motivation in infancy and early childhood: The consistency and variation of its stability and predict ability of general competence. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2),15-31.
- Ilgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Dergisi*, 2, 211-222.
- Kara, A. (2007). *Okul Öncesi Dönemde 5-6 Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, N. H. & Aral, N. (2017). Yaratıcı rahatlama çalışmalarının anaokuluna devam eden çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılığına etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(1), 146-169.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar Teknikler İlkeler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kannan, K. S., & Manoj, K. (2015). Outlier detection in multivariate data. *Applied Mathematical Sciences*, 47, 2317-2324.
- Köksal Akyol, A. & Salı, G. (2016). Anasınıfına, ilköğretime ve liseye devam eden çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(3), 379-399.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Yaratıcılığın tanımı ve kapsamı. E. Ç. Öncü, (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* içinde (2-14). Pegem Akademi.

- Li, P., Skylor Zhang, Z., Zhang Y., Zhang, J., Nunez, M. & Shi, J. (2020). From implicit theories to creative achievements: The mediating role of creativity motivation in the relationship between stereotypes, growth mindset, and creative achievement. *The Journal of Creative Behavior*, 55(1), 199-214.
- Öztaşkın A. G. & Bacanak, A. (2016). Eğitimde yaratıcılık çalışmaları: Neler biliyoruz?. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(25), 212-226.
- Özbey, S. & Dağlıoğlu, H. E. (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children. *International Journal of Academic Research*, 4 2(1), 1-14.
- Özbey, S. (2018a). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 1-15.
- Özbey, S. (2018b). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47.
- Renzulli, J. S. (1986). *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*. R. J. Sternberg ve J. Davidson (Ed.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. & Gubbins, E. F. (2009). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Creative Learning Press, Inc.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination the oryand the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sezgin, E. (2004). *Okul Öncesi Eğitime Devam 5-6 Yaş Çocukların Yaratıcı Düşüncelerine Çeşitli Değişkenlerin Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sikhwari, T. D. (2014). A study of the relationship between motivation, self-concept and academic achievement of students at a University in Limpopo Province, South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 6(1), 19-25.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*. Seçkin Yayınları.
- Yenilmez, K. & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.

Yıldız Çiçekler, C. (2016). *Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ)'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız Çiçekler, C., Alakoç Pirpir, D. & Aral, N. (2020). Turkish standardization of Early Childhood Creativity Scale. *Ilkogretim Online*, 19(2), 817-830.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: In this study, the relationship between the motivation and creativity levels of 60-72 months-old children attending pre-school education institutions was examined.

Method: This research is in correlational survey model, which is one of the general scanning models. The study group of the research constitutes 401 children in total, who have been attending official kindergartens and nursery schools affiliated to the Ministry of National Education in Şırnak province and its districts in the 2020-2021 academic year. These children, who have been obtained consent from their parents and determined by simple random sampling method, progress normally between the ages of 60 and 72 months. A "Personal Information Form" prepared by the researcher was applied to pre-school teachers who participated in the study as a data collection tool. In the study, "Early Childhood Creativity Scale" developed by Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir and Aral (2020) was used to determine the level of creativity of children. In addition, the "Motivation Scale for Preschool Children" developed by Özbey and Dağlıoğlu (2017) was applied to determine the motivation levels of children.

Result: As a result of the study, it was concluded that there was a significant relationship between the motivation and creativity levels of children between the ages of 60-72 months attending pre-school education institutions. It was observed that the motivation levels of preschool children explained 74% of their creativity level. In the study, it was determined that the gender, birth order, number of children in the family, education status of the mother and father differ with the children's creativity levels. In the study, between preschool education duration of children, the age of parents and the creativity levels of children were not found significant difference. In the study, a significant difference was found in the mean scores of cognitive/object persistence, gross motor persistence, social persistence with adults, social persistence with children, mastery pleasure and general competence sub-dimensions between children's gender and motivation levels. There was no significant difference between the mean scores of negative reactions (frustration, anger) and negative reactions (sadness, shame) sub-

dimensions. In the study, a significant difference was found between the birth order of the children and their motivation levels, between the mean scores of gross motor persistence and negative reactions (frustration, anger) sub-dimensions. There was no significant difference between the mean scores of cognitive persistence, social persistence with adults, social persistence with children, mastery pleasure, negative reactions (sadness, shame) and general competence sub-dimensions. In the study, a significant difference was found between the number of children in the family and the motivation levels of the children in terms of cognitive persistence, social persistence with children, mastery pleasure, negative reactions (frustration, anger) and general competence sub-dimensions. There was no significant difference between the mean scores of gross motor persistence, social persistence with adults, and negative emotions (sadness, shame) sub-dimensions. In the study, a significant difference was found between the duration of children's participation in preschool education and their motivation levels, between the mean scores of gross motor persistence, social persistence with adults and general competence sub-dimensions. There was no significant difference between the mean scores of cognitive persistence, social persistence with children, mastery pleasure, negative reactions (frustration, anger) and negative reactions (sadness, shame) sub-dimensions. In the study, a significant difference was found between the mean score of the sub-dimensions of mastery pleasure between the age of the mother and the motivation levels of the children. There was no significant difference between the mean scores of cognitive persistence, gross motor persistence, social persistence with adults, social persistence with children, negative reactions (frustration, anger), negative reactions (sadness, shame) and general competence sub-dimensions. In the study, a significant difference was found in the mean scores of cognitive persistence and negative reactions (frustration, anger) sub-dimensions between the father's age and motivation levels of the children. There was no significant difference between the mean scores of gross motor persistence, social persistence with adults, social persistence with children, mastery pleasure, negative reactions (sadness, shame) and general competence sub-dimensions. In the study, a significant difference was found between the children's mother's educational status and their motivation levels, between cognitive persistence, social persistence with children, negative reactions (frustration, anger) and general competence sub-dimensions mean scores. There was no significant difference between the mean scores of gross motor persistence, social persistence with adults, and negative reactions (sadness, shame) sub-dimensions. In the study, a significant difference was found between the children's father's educational status and their motivation levels, between cognitive persistence, social persistence with adults, social persistence with children, mastery pleasure, negative reactions

(frustration, anger) and general competence sub-dimensions main scores. There was no significant difference between the mean scores of gross motor persistence and negative reactions (sadness, shame) sub-dimensions. A highly significant positive correlation was obtained between creativity and cognitive persistence and general competence scores, which are sub-dimensions of the motivation scale. A moderately significant positive correlation was obtained between the main scores of the early childhood creativity scale and the sub-dimensions of the motivation scale for preschool children: gross motor persistence, social persistence with adults, social persistence with children, mastery pleasure, and negative reactions (frustration, anger). A positive and low-level significant relationship was obtained between the creativity scale scores and the negative reactionssub-dimension scores from the motivation scale sub-dimensions. As a result of the study, it can be suggested that preschool teachers should include more activities to increase the motivation levels of children and contribute to support the creativity skills of children by obtaining a relationship between creativity and motivation.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54120>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 08-11-2021
Kabul Tarihi: 13-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 08-11-2021
Accepted: 13-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Akkaş, E., Akkuş, M. & Emsen Ö.S. (2021). Investigating the Relationship Between Socio-Economic Characteristics and Duration of Depression Treatment in Patients Diagnosed with Depression. *Journal of History School*, 55, 3960-3981..

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIO-ECONOMIC CHARACTERISTICS AND DURATION OF DEPRESSION TREATMENT IN PATIENTS DIAGNOSED WITH DEPRESSION¹

Elif AKKAŞ², Mustafa AKKUŞ³ & Ömer Selçuk EMSEN⁴

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between socio-economic characteristics and period of depression treatment in patients diagnosed with depression in Erzincan. Face-to-face questionnaire was performed to the patients diagnosed with depression in the Psychiatry Clinic of Erzincan Binali Yıldırım University Mengücek Gazi Training and Research Hospital. This questionnaire was performed to 311 patients diagnosed with depression. The analysis was performed using ordered probit model. For the questionnaire, 26.12.2019 dated and 12/18 protocol numbered "Human Research Ethics Committee" approval was obtained from Erzincan Binali Yıldırım University. The duration for the treatment was shorter in female patients treated for depression for more

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %40, 2. yazar: %30, 3. yazar: %30. Bu Makalenin etik kurul onayı Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 26.12.2019 tarih ve 12/18 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Arş. Gör., Erzincan Binaki Yıldırım Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Sağlık Ekonomisi ve Politikaları Ana Bilim Dalı, elif.akkas@erzincan.edu.tr, 0000-0002-9555-7340.

³ Dr.Öğr.Ü., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Mengücek Gazi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları (Psikiyatri), drmustafaakkus@gmail.com, 0000-0002-5674-6632.

⁴ Prof.Dr., Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisat Bölümü, osemisen@atauni.edu.tr, 0000-0002-1809-0513.

than 3 years rather than males. The duration of treatment for depression decreased as the level of education increased. The patients with higher monthly income had longer treatment periods rather than the ones with lower monthly income. The duration of treatment was shorter in patients with extended families. The duration of treatment was shorter in patients who had no assets. The period for depression treatment was longer in patients who worked for 21 years and more rather than the ones who had never been employed. These findings were totally opposite for the treatment period of 1 year and less. Socioeconomic factors were correlated with periods of depression. However, this relationship differed according to the duration of depression.

Keywords: Depression, Mental Health, Socio-Economic Characteristics.

Depresyon Tanılı Hastalarda Sosyo-Ekonomik Özellikler ile Depresyon Tedavi Süresi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, Erzincan'daki depresyon tanılı hastalarda sosyo-ekonomik özellikler ile depresyon tedavi süresi arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Mengücek Gazi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Polikliniğinde depresyon tanısı konulan hastalara yüz yüze anket uygulanmıştır. Söz konusu anket çalışması 311 depresyon hastasıyla gerçekleştirilmiştir. Sıralı probit model ile analiz yapılmıştır. Anket uygulaması için Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi "İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan" 26.12.2019 tarih ve 12/18 protokol numarası ile izin alınmıştır. 3 yıldan fazla süren depresyon tedavisi gören hastalarda kadınların tedavi görme süreleri erkeklerden kısadır. Eğitim seviyesi arttıkça depresyon tedavi süresi kısalmaktadır. Aylık geliri yüksek olan hastaların düşük olan hastalara göre tedavi süreleri daha uzundur. Geniş ailelere sahip hastalarda tedavi süresi kısalmaktadır. Malvarlığı olmayan hastalarda tedavi süresi daha kısadır. 21 yıl ve daha fazla çalışan hastalarda depresyon tedavi süreleri hiç çalışmamış hastalara göre daha uzundur. Bu bulgular tedavi süresi 1yıl ve daha kısa olan sürelerde tam tersidir. Sosyoekonomik faktörler depresyon süreleri ile ilişkilidir. Ancak bu ilişki depresyon sürelerine göre farklılık gösterir.

Anahtar Kelimeler: Depresyon, Ruh Sağlığı, Sosyo-Ekonomik Özellikler.

INTRODUCTION

Depression is a remarkable public health problem beyond societies and countries. It is the leading cause of disability all around the world, and the global burden of depression has been increasing (Freeman et al., 2006, p.1-2). According to the Global Burden of Disease 2010 research, 400 million people worldwide

have been estimated to be suffered from depression (including dysthymia) (Allen et al., 2014, p.92-393). It is estimated that 26% of adults (approximately 58 million) have suffered from diagnosable mental disorder at any given year and approximately 15 million adults have major depressive disorder in the USA. Total societal cost of such mental health disorders is at a remarkable level with estimates up to \$200 billion per year for the USA (Frijters et al., 2014, p.1058).

The effects of depression can be long-lasting or recurrent and are possible to significantly affect individuals' ability of functioning and maintaining a rewarding life (WHO, 2021). Depressive disorders are very common in the society, and the impact on the mood or emotions of the affected individuals, the severity (mild to severe) and duration of symptoms can vary from months to years (WHO, 2017, p.5).

After providing adjustments for initial severity of symptoms using ECA dataset for the permanence of depression, no significant relationship has been found in terms of socio-economic status score, low level of education, or permanence. The data obtained from the Stirling County study in Canada have revealed a tendency for lower socio-economic status associated with both the onset and permanence of depression or anxiety. A meta-analysis of longitudinal studies has indicated a significant relationship between socio-economic indicators and both onset and permanence, but the effect of permanence is higher (Skapinakis et al., 2006, p.114-115).

Socioeconomic status is a well-known determinant for health status. In developed countries, the lower individuals' socioeconomic status, the worse their health. Even in the most affluent countries, the individuals in lower socio-economic status groups have significantly shorter life expectancies and higher morbidity rather than the ones from higher socio-economic status groups. Low socio-economic status is associated with a higher risk of coronary heart disease, hypertension, diabetes and other non-infectious diseases in developed countries such as the UK. Various factors contribute upon this, but misbehaviors related to health and psycho-social difficulties among the most prominent factors are the leading factors (Lazzarino et al., 2014, s.1). It has been increasingly known that social and economic conditions of individuals affect their health. These social determinants include the conditions in which people are born, live, work and age (Allen et al., 2014, p.392-393).

Previous cross-sectional studies have revealed that individuals in lower socio-economic groups have increased prevalence of common mental disorders. Psychiatric disorders often have a chronic course, and patients in lower socioeconomic groups are more likely to have a worse prognosis rather than an

increase at the risk of a new disorder attack. Furthermore, other studies have suggested that low socioeconomic status is possible to be a risk factor for the development of a new episode (Skapinakis et al., 2006, p.109).

The SES element beset by increasing national and international inequalities in income, education and wealth and socio-economic status (SES) has become the focus point as a major determinant of depression. Accordingly, the role of SES in depression is an important theme. (Freeman et al., 2006, p.1-2). A recent meta-analysis has revealed that the effect of low socio-economic status upon depression is higher rather than the onset for the permanence of episode (Lorant et al., 2007, p.293). Socio-economic status generally has a higher effect upon the permanence of depression rather than onset (Butterworth et al., 2009, p.229-230).

MATERIAL AND METHOD

The dependent variable of this study was determined to be depression treatment period. The variable of depression treatment period was grouped under three categories as “1 year and less”, “between 1–3 years” and “more than 3 years.” As could be seen, multiple preference models were used in the analysis of the study because the categories of this variable had more than two statuses. In addition, due to its structure, the dependent variable was measured with an ordinal scale. Ordinal preference models have been used as the analysis method in such cases where the dependent variable was measured with an ordinal scale.

Data Set

In this study, the relationship between depression and the economy was tried to be investigated. For this purpose, a face-to-face questionnaire was performed to the patients diagnosed with depression using the Structured Clinical Interview Scale for DSM-IV (SCID-I) (Çorapçioğlu et al., 1999) by an experienced psychiatrist in Psychiatry Clinic of Binali Yıldırım University Mengücek Gazi Training and Research Hospital. This questionnaire was administered to 311 depression patients (Yamane, 2010, s.49) in 2019-2020. While creating the variables in this study, "Race, Unemployment, and Mental Health in the USA: What Can We Infer About the Psychological Cost of the Great Recession Across Racial Groups?" carried out by Diette et al. in 2018 and "Inequality and the association between involuntary job loss and depressive symptoms" carried out Berchick et al. in 2012 were benefited.

In the study, the analyses were performed with Stata package software using the data set obtained from the questionnaires. Because logit and probit models were more useful in practice (Gujarati, 2004, p.582-583), the ordered

probit model (Diette et al., 2018) was preferred due to its being easy in mathematical operations as the analysis method because the studies with similar subjects (Levecque et al., 2009; Doherty et al., 2008) offered differences due to frequently analyzing with logit model (Greene, 2002, p.667).

Variables

The variable of "depression treatment period" was used as the dependent variable in the econometric model created to determine the relationship between depression treatment period and economy. The variable of depression treatment period was grouped under three categories as "1 year and less" (0), "between more than 1 year – 3 years" (1) and "more than 3 years" (2).

On the other hand, the variables of gender, marital status, level of education, family type, assets, monthly income, period of employment, period of unemployment and expenditures out of disposable income that were considered to affect depression treatment period created the independent variables of the model:

Table 1
Independent Variables in the Model

Independent Variables		
Name	Category	Reference Category
Gender	Male Female	Male
Marital status	Married Single Other	Single
Educational status	Illiterate Elementary school Secondary/high school Vocational school and higher	Illiterate
Family type	Nuclear family Extended family	Nuclear family
Assets	Yes No	Yes
Monthly income	2000 TL and below Between 2001-3000 TL Between 3001-4000 TL Between 4001-5000 TL Between 5001-6000 TL 6001 TL and above	2000 TL and below
Period of employment	Never employed 6 years and less Between more than 6 years -13 years Between more than 13 years -20 years 21 years and more Retired	Never employed
Period of unemployment	Not unemployed 1 year and less 2 years and more	Not unemployed
Expenditures out of disposable income	Yes No Partly	No

FINDINGS OF THE STUDY**Descriptive Statistics**

According to Table 2, among the 311 participants who answered to the questionnaire, , 60% were female, 65% were married, 41% were secondary school/high school graduates, and 93% had a nuclear family type. Whereas 51% of the participants did not have any assets, 40% had monthly income between 2001-3000 TL. Whereas 37% of the participants were employed for 6 years and less, 86% were not unemployed and 47% had expenditures out of disposable income.

Table 2
Descriptive Statistics

Variables	Categories	Frequency	Percentage
Gender	Male	137	44.05
	Female	174	55.95
Marital Status	Married	202	64.95
	Single	89	28.62
	Other	20	6.43
Educational Status	Illiterate	11	3.54
	Elementary school	101	32.48
	Secondary/high school	128	41.16
	Vocational school and higher	71	22.83
Family Type	Nuclear family	288	92.60
	Extended family	23	7.40
Assets	Yes	151	48.55
	No	160	51.45
	2000 TL and below	93	29.90
	2001-3000 TL	114	36.65
Monthly Income	3001-4000 TL	45	14.47
	4001-5000 TL	33	10.61
	5001-6000 TL	7	2.26
	6001 TL and above	19	6.11
	Never employed	93	30.10
Period of Employment	6 years and less	114	36.89
	Between more than 6 years -13 years	45	14.56
	Between more than 13 years -20 years	32	10.36
	21 years and more	6	1.94
	Retired	19	6.15
Period of unemployment	Not unemployed	268	86.18
	1 year and less	16	5.14
	2 years and more	27	8.68
Expenditures out of disposable income	Yes	85	27.33
	No	146	46.95
	Partly	80	25.72

Testing Parallel Lines Assumption

This model was based on the cumulative probabilities of the dependent variable categories and assumes that the regression functions were parallel for different dependent variable categories (Emeç, 2002, s.15). For this reason, this assumption must primarily be real in order to analyze with ordered probit model. The parallel lines assumption obtained from the prediction of ordered probit model was presented in Table 3.

Table 3
Testing Parallel Lines Assumption

	Chi-square value	Degree of freedom	Prob value
Wolfe Gould	25.87	22	0.257
Brant	-12.54	22	1.000
Score	29.55	22	0.130
Likelihood ratio	38.18	22	0.017
Wald	24.02	22	0.346

Prediction Results of the Model

The results assuming that the regression functions were parallel for different dependent variable categories and obtained from the ordered probit model based on the realization of this assumption were presented in table 4.

According to the prediction results of ordered probit model, the variables of gender, educational status, family type, assets, monthly income and employment period had a statistically significant effect upon the period of depression treatment. In contrast, the variables of marital status, period of unemployment and expenditures out of disposable income were statistically insignificant upon period of depression treatment. Gender had a significant effect. In terms of educational status, it was especially significant for the participants graduated from secondary/high school and higher. It was also significant for the participants with a monthly income of 5001-6000 TL. It had a significant effect upon the participants employed for 21 years and more.

Table 4
Ordered Probit Model

Variable	Coefficient	Std. Deviation	Z Value	Prob Value	%95 Confidence Limits	
Gender	-0.396	0.169	-2.34	0.019	-0.728	-0.064
Marital status (Reference category: Single)						
Married	0.190	0.212	0.90	0.370	-0.225	0.604
Other	0.559	0.349	1.60	0.109	-0.125	1.242
Educational status (Reference category: Illiterate)						
Elementary school	-0.511	0.397	-1.29	0.198	-1.290	0.267
Secondary school / high school	-0.878	0.401	-2.19	0.029	-1.663	-0.092
Vocational school and higher	-1.387	0.446	-3.11	0.002	-2.262	-0.513
Family type	-0.721	0.300	-2.40	0.016	-1.308	-0.133
Assets	-0.400	0.157	-2.54	0.011	-0.709	-0.092
Monthly income (Reference category: 2000 TL and below)						
2001-3000 TL	0.028	0.181	0.16	0.877	0.328	0.384
3001-4000 TL	-0.179	0.243	-0.74	0.462	-0.655	0.297
4001-5000 TL	0.147	0.287	0.51	0.610	-0.417	0.710
5001-6000 TL	1.121	0.566	1.98	0.048	0.011	2.231
6001 TL and above	-0.027	0.391	-0.07	0.944	-0.794	0.739
Period of employment (Reference category: Never employed)						
6 years and less	-0.101	0.254	-0.40	0.691	-0.599	0.397
Between more than 6 years -13 years	0.007	0.369	0.02	0.985	-0.717	0.730
Between more than 13 years -20 years	-0.203	0.286	-0.71	0.477	-0.764	0.357
21 years and more	0.626	0.313	2.00	0.046	0.012	1.240
Retired	0.307	0.522	0.59	0.557	0.716	1.330
Period of unemployment (Reference category: Not unemployed)						
1 year and less	-0.241	0.349	-0.69	0.490	0.925	0.443
2 years and more	0.345	0.279	1.24	0.215	0.201	0.892
Expenditures out of disposable income (Reference category: No)						
Yes	-0.229	0.199	-1.15	0.250	0.620	0.161
Partly	-0.187	0.181	-1.03	0.302	0.542	0.168

Summary information indicating the marginal effects were presented in table 5.

Investigating The Relationship Between Socio-Economic Characteristics...

Table 5
Marginal Effects

Variable	1 year and less		Between more than 1 year - 3 years		More than 3 years	
	dy/dx	Std. Deviation	dy/dx	Std. Deviation	dy/dx	Std. Deviation
Gender	0.136**	0.057	-0.032**	0.014	-0.103**	0.045
Marital status (Reference category: Single)						
Married	-0.065	0.073	0.018	0.023	0.047	0.051
Other	-0.191	0.119	0.037***	0.022	0.154	0.104
Educational status (Reference category: Illiterate)						
Elementary school	0.166	0.116	0.009	0.028	-0.175	0.140
Secondary school / high school	0.296*	0.117	-0.018	0.030	-0.278**	0.140
Vocational school and higher	0.467*	0.130	-0.086**	0.042	-0.381*	0.142
Family type	0.230*	0.085	-0.084**	0.042	-0.146*	0.045
Assets	0.138*	0.054	-0.035**	0.015	-0.103*	0.040
Monthly income (Reference category: 2000 TL and below)						
2001-3000 TL	-0.009	0.061	0.002	0.015	0.007	0.046
3001-4000 TL	0.059	0.080	-0.017	0.024	-0.042	0.056
4001-5000 TL	-0.049	0.096	0.011	0.019	0.039	0.077
5001-6000 TL	-0.339**	0.134	-0.011	0.054	0.350***	0.182
6001 TL and above	0.009	0.131	-0.002	0.034	-0.007	0.097
Period of employment (Reference category: Never employed)						
6 years and less	0.034	0.086	-0.009	0.025	-0.025	0.061
Between more than 6 years -13 years	-0.002	0.126	0.000	0.032	0.002	0.095
Between more than 13 years - 20 years	0.069	0.095	-0.020	0.031	-0.048	0.064
21 years and more	-0.208**	0.098	0.020***	0.011	0.188***	0.102
Retired	-0.104	0.175	0.019	0.019	0.086	0.157
Period of unemployment (Reference category: Not unemployed)						
1 year and less	0.081	0.115	-0.024	0.040	-0.056	0.075
2 years and more	-0.117	0.093	0.019***	0.010	0.097	0.084
Expenditures out of disposable income (Reference category: No)						
Yes	0.077	0.067	-0.019	0.018	-0.058	0.049
Partly	0.063	0.061	-0.015	0.015	-0.048	0.046

*P<.01; **P<.05; *** P<.10

Depression treatment period for 1 year and less

The females had depression treatment period of 1 year and less for 13.6% more than males. In other words, males had treatment for a longer period. And females responded to treatment in a shorter period. The participants with secondary/high school and higher graduation were 30% and 47% more likely to have a depression treatment period for 1 year and less rather than illiterate individuals. The period of treatment for depression decreased as the level of education increased. The illiterate individuals had a longer period of treatment for depression. People with extended family type were 23% more possible to have depression treatment period of 1 year and less rather than the individuals with a nuclear family. The participants with extended family type had longer depression treatment period. The participants with a nuclear family type had shorter treatment period for depression.

The participants with no assets were 14% more likely to have a depression treatment period of 1 year and less rather than the ones with assets. The individuals without assets had longer depression treatment period. The participants with a monthly income of 5001-6000 TL were 34% less likely to have a depression treatment period of 1 year and less rather than the ones with a monthly income of 2000 TL and less. The individuals with a higher monthly income had shorter treatment period for depression. And the participants with lower monthly income had depression treatment for a longer period. The participants employed for 21 years and more were 21% less likely to have a treatment period of 1 year and less for depression rather than the ones who were never employed. The participants who had never been employed had longer treatment period for depression. And the participants who were employed for 21 years and more had depression treatment for a shorter period.

Depression treatment period for 1-3 years

1-3-year treatment period for depression was 3% less for females rather than males. In other words, the males had treatment for a longer period. And females had treatment for a shorter period. The participants with a marital status different from single and married (divorced) were 4% more likely to have depression treatment period of 1 to 3 years rather than the ones with marital status of single. Treatment period of single and divorced participants for depression was longer. The participants with a vocational school and higher education level were 9% less likely to have a depression treatment period of 1 to 3 years rather than illiterate people. The period of treatment for depression decreased as the level of education increased. The illiterate people had longer period of treatment for depression.

The participants with extended family were 8% less likely to have depression treatment period of 1 to 3 years when compared to the ones with a nuclear family. The participants with an extended family had shorter treatment period for depression. The individuals with a nuclear family type had longer depression treatment period. The participants with no assets were 3% less likely to have a depression treatment period of 1 to 3 years rather than the ones with assets. Depression treatment period was shorter for the participants who did not have any assets. The participants who were employed for 21 years and more were 20% more likely to have a depression treatment period of 1 to 3 years rather than the ones who had never been employed. The participants who were employed for 21 years and more had depression treatment for a longer period. The individuals who were never employed had shorter treatment period for depression.

According to the table, the participants who were unemployed for 2 years and more were 2% more likely to have a depression treatment period of 1 to 3 years rather than the ones who were employed. Unemployed participants had longer period of depression treatment.

Depression treatment period for more than 3 years

More than 3-year treatment period for depression was 10% less for females rather than the males. The females had shorter treatment period for depression. In other words, males had depression treatment for a longer period. The participants with educational status of secondary/high school and higher graduation were 28% and 38% less likely to have a depression treatment period of more than 3 years when compared to illiterate ones. The period of treatment for depression decreased as the level of education increased. The illiterate participants had longer period of treatment for depression.

According to the table, the participants with extended family type were 15% less likely to have depression treatment for more than 3 years rather than the ones with nuclear family. The participants with extended family type had shorter treatment period for depression. The ones with a nuclear family type had longer depression treatment period. The participants with no assets were 10% less likely to have a depression treatment period of more than 3 years rather than the ones with assets. Depression treatment period of the participants without any assets was shorter. The participants with a monthly income of 5001-6000 TL were 35% more likely to have a depression treatment period of more than 3 years rather than the ones with a monthly income of 2000 TL and less. The individuals with a higher monthly income had depression treatment for longer periods. The participants with lower monthly income had shorter depression treatment period.

The participants who were employed for 21 years and more were 18% more likely to have a depression treatment period of more than 3 years rather than the ones who had never been employed. The participants who were employed for 21 years and more had longer depression treatment period. The ones who had never been employed had shorter treatment period for depression.

DISCUSSION

Depression is one of the most remarkable mental disorders individuals have experienced in recent years. The influence and period of depression affect human life negatively. Depression is affected by social and economic conditions of individuals. Socio-economic factors are highly efficient in etiology of mental health deterioration (Kosidou et al., 2011, p.160).

The presence of a strong relationship between individual socio-economic status and mental disorder has especially been observed. Although recent studies have been carried out on income inequality and mental health, no consistency has been noticed in their findings. It has been found that high income inequality creates an increased risk of depressive symptomatology on new mothers, and this relationship is highest among low-income people; however, inequality has been reported to be correlated with poor mental health among wealthy people (Gresenz et al., 2001, p.197-198).

Socio-economic status plays an important role for later psychological distress, but this relationship varies according to the extent or depth of socio-economic status. Profession and education as the two most widely studied indicators appear to be weaker predictors of common mental disorders. Economic difficulties, unemployment and source of income have been accepted to be stronger predictors of common mental disorders. Cash margin interacts significantly with gender and is a determinant of psychological distress for females but not for males. In this sense, it is possible to be emphasized that regarding gender as well as measuring socio-economic status in various ways in public health research is important (Linander et al., 2014, p.235).

In terms of depression treatment period of 1 year and less; Depression treatment period is 13.6% longer for females than males. In other words, females have treatment for a longer period. The males responds to treatment in a shorter period. Gender differences in patterns associating mental health with health behaviors have also been documented in Europe. For example, females have tendency towards internalizing their emotions, and psychosomatic symptoms or mental health problems often appear dependently (Lazzarino et al., 2014, p.6).

Various studies have revealed the existence of social inequalities in mental health and psychological distress. It has been observed that more symptoms appear in less educated, unemployed, low-income groups and, less consistently, in lower occupational status groups. Furthermore, males and females are different in terms of the relationships between socio-demographic factors and psychological distress (Talala et al., 2007, p.24).

The period of depression treatment is 30% and 47% longer, respectively, for individuals with secondary/high school and higher graduation rather than the period for illiterate people. The higher the education level, the longer the depression treatment period. Depression treatment period of illiterate people is short. The individuals with a monthly income of 5001-6000 TL have 34% less treatment period for depression rather than the ones with a monthly income of 2000 TL and less. Individuals with a high monthly income have shorter treatment period for depression, and individuals with a low monthly income have longer treatment period for depression. The individuals with no assets have 14% more depression treatment period rather the ones with assets. The individuals without assets have longer depression treatment period.

A study carried out in Wales has revealed that the individuals living in low-income areas tend to have worse mental health status rather than the ones living in higher-income areas. Another study carried out in Denmark has reported that lower-income (lower third) participants have 3.5 times higher rates of minor depression and 8.5 times higher rates of major depression than those with higher incomes (Sugiyama et al., 2016, s.16). Socio-economic status and low income contribute upon negative outcomes restricting financial sources and higher-paying employment opportunities. Moreover, low socio-economic status and income are associated with mental health disorders such as depression due to the stress of living with less money than needed. There is clear evidence related to the fact that low socio-economic status and income are associated with weaker psychological and physical health outcomes, and more health problems are experienced with each step down the socio-economic status ladder. Indeed, the socio-economic status health gradient is the strongest for stress-sensitive diseases such as heart disease, diabetes, metabolic disorders and psychological disorders (Santiago et al., 2011, p.218-219).

Poor families' experiencing stressful life events in disproportionate numbers when compared to their middle-class counterparts makes stress an important proximate process that reveals the harmful effects of poverty. Such type of stress is associated with symptoms of depression, anxiety, hostility, and aggression among poor children and adolescents. Poverty is a cycle in which

chronic stress factors continue to be kept inside with little or no relief causing psychopathology. Moreover, psychopathology contributes to this ongoing cycle making it more difficult to manage stress factors more difficult or stressful (Santiago et al., 2011, p.219-220).

It has been argued that low socio-economic status is possible to be considered as an example of a chronic stress factor that increases exposure to acute stress factors and limits psycho-social resources to cope. It has also been suggested that low socio-economic status is possible to be considered as the 'root cause' of the disease beyond its effect on mediator mechanisms. What this and other studies have contributed is that the effects of objective measures of socio-economic status such as income or professional social class upon mental health can be overestimated. If efficient ways to prevent and treat these disorders are to be designed, further researches are needed to be carried out for more subjective measurements of socio-economic status to improve understandability of the mechanisms that socio-economic conditions cause depression and anxiety (Skapinakis et al., 2006, p.116).

Therefore, in this study, measurements such as gender, marital status, education, employment period, unemployment period, expenditures out of disposable income, family type, and assets were analyzed besides socio-economic measurements such as income and profession. The individuals with extended family type had 23% longer depression treatment period rather than the ones with nuclear family structure. The individuals employed for 21 years and more had 21% shorter treatment period for depression rather than the ones who were never employed. People who were employed for 21 years and more had depression treatment for a shorter period. Depression treatment period of the never employed individuals was longer.

In terms of depression treatment period between 1-3 years; Depression treatment period of females was 3% shorter rather than males. In other words, males had longer treatment. Females responded to treatment in a shorter period. The individuals with marital status different from single and married (divorced) had 4% longer treatment period for depression when compared to single individuals. Divorced people had longer depression treatment. The period of depression treatment was 9% shorter for individuals graduated from vocational school or higher rather than illiterate people. The period of treatment for depression decreased as the level of education increased. Illiterate individuals had long treatment period for depression. The individuals with extended family type had 8% shorter treatment period for depression rather than the ones with nuclear family structure. The individuals with extended family type had shorter treatment

period for depression. Depression treatment period of the individuals with a nuclear family type was longer.

The individuals with no assets had 3% shorter treatment period for depression rather than the ones with assets. Depression treatment period was shorter for individuals who did not have any assets. The individuals who were employed for 21 years and more had 20% longer treatment period for depression rather than the ones who were never employed. The individuals who were never employed had shorter treatment period for depression. The participants who were employed for 21 years and more had longer depression treatment period. The individuals who were unemployed for 2 years and more were 2% more likely to have 1 to 3 years of depression treatment rather than those who were unemployed. Unemployed individuals had longer period of depression treatment. In terms of economic factors, the population-based studies (related to the unemployed) revealed that the individuals with relatively low income and/or low living standards were at higher risk of depression. The communities benefiting from advantageous social conditions were more possible to be relatively protected from negative mental health outcomes (Phongsavan et al., 2006, s.2546-2547).

Low socio-economic status was associated with a higher prevalence of depression. There was a clear relationship between worsening socio-economic conditions and depression (Lorant et al., 2007, s.293). There was substantial evidence related to a social gradient in the prevalence of common mental disorders including depression: Low socioeconomic status was associated with increased risk (Butterworth et al., 2009, s.229-230).

In terms of depression treatment period for more than 3 years; The females had 10% shorter depression treatment period rather than males. In other words, the males had treatment for longer. Depression treatment period for females was shorter.

The period of depression treatment was 28% and 38% shorter, respectively, for individuals graduated from secondary/high school and higher when compared to illiterate individuals. The period of treatment for depression decreased as the level of education increased. Illiterate individuals had longer treatment period for depression. The individuals with no assets had 10% shorter treatment period for depression rather than the ones with assets. Depression treatment period was shorter for individuals who did not have any assets.

The individuals with a monthly income of 5001-6000 TL had a 35% longer depression treatment period rather than the ones with a monthly income of 2000 TL and less. The participants with low monthly income had shorter treatment

period for depression. Those with a higher monthly income had longer depression treatment period.

A meta-analysis including more than 50 studies revealed that depression was inversely correlated with socioeconomic status defined with income or education level. It was concluded that individuals with lower social status were approximately 1.81 times more likely to report depression (Steptoe et al., 2007, s.97-98). Majority of previous studies indicated that people with lower socioeconomic status, as measured by parameters such as education and income level, had higher prevalence of psychological distress, and similar relationships were determined with the studies carried out on Japanese population. However, these findings also suggested that the relationship between socioeconomic status and psychological distress was possible to be complex. For example, males of high socioeconomic status were more vulnerable to interpersonal conflicts at work rather than males of low socioeconomic status. (Fukuda et al., 2011, s.11). This study revealed the negative effects upon the treatment period of people with high socio-economic status. People with extended family type had 15% shorter treatment time for depression than people with nuclear family structure. The people with extended family type had shorter treatment period for depression. And the ones with a nuclear family type had longer depression treatment period.

The individuals who were employed for 21 years and more had 18% longer treatment period for depression rather than the ones who were never employed. And the people who were never employed had shorter treatment period for depression. The individuals who were employed for 21 years and more had longer treatment period for depression.

CONCLUSION

The relationship between period of depression and socio-economic factors was explained in this study. The study was administered to the patients who were treated for depression for 1 year and less, 1 to 3 years, and more than 3 years. When considering the relationship between depression treatment period and socio-economic factors, inconsistencies were observed in period of treatment. When the depression treatment period was 1 year and less, depression treatment period of females took longer than males'. The period of treatment for depression increased as the level of education increased. Depression treatment period of illiterate individuals was shorter. The people with high monthly income had shorter treatment period for depression, and the ones with low monthly income had longer depression treatment period. Moreover, the individuals without assets

had longer depression treatment period. The people with extended family type had longer depression treatment period rather than the ones with nuclear family. The individuals who were employed for 21 years and more had depression treatment for a shorter period. Depression treatment period of the people were never employed was longer.

The results were the same in patients treated for depression for 1 to 3 years and for more than 3 years. The period of treatment for females was shorter than males in permanent depression that lasted for years. The period of treatment for depression was shorter as the level of education increased. The patients with high monthly income had longer treatment periods rather than the ones with low monthly income. The period of treatment was shorter in patients with extended families. The period of treatment was shorter in patients who did not have any assets (house, land, car, vineyard, garden, field, etc.). Depression treatment period was longer in patients who were employed for 21 years and more rather than in patients who were never employed.

In summary, the variables of age, gender, educational status, marital status, family type, assets, monthly income, employment period, etc. in the findings obtained in the study were in parallel with the literature. On the other hand, if the field research could be carried out in a province similar to Erzincan in the east in terms of population and geographical characteristics, it would be highly likely to reveal different findings and the study would be more meaningful. However, the pandemic process did not allow such a study to be conducted. Therefore, two different regions could not be compared.

REFERENCES

- Allen, J., Balfour, R., Bell, R. & Marmot, M. (2014). Social determinants of mental health. *International Review of Psychiatry*, 26(4), 392-407.
- Amemeya, T. (1984), Tobit models: a survey. *Journal of Econometrics*, 24, 35–61.
- Berchick, R. E., William T. Gallo, W.T., Maralani, V. & Kasl, S.V. (2012). Inequality and the association between involuntary job loss and depressive symptoms. *Social Science & Medicine*, 75, 891-1894.
- Butterworth, P., Rodgers, B. & Windsor, T. D. (2009). Financial hardship, socio-economic position and depression: Results from the PATH Through Life Survey. *Social Science & Medicine*, 69, 229–237.

- Çorapçıoğlu A, Aydemir Ö, Yıldız M, Esen Danacı A. & Köoğlu E. (1999). *DSMIV Eksen I Bozuklukları (SCID-I) için Yapılandırılmış Klinik Görüşme, Klinik Versiyon*. Hekimler Yayın Birliği.
- Diette, T.M., Goldsmith, A.H., Hamilton, D. & Darity, W. (2018). Race, unemployment, and mental health in the USA: What can we infer about the psychological cost of the great recession across racial groups? *Journal of Economics, Race and Policy*, 75–91.
- Doherty, D.T., Moran, R. & Kartalova-O’Doherty, Y. (2008). Psychological distress, mental health problems and use of health services in Ireland. *Health Research Board*.
- Emeç, H. (2002). Ege bölgesi tüketim harcamaları için sıralı logit tahminleri ve senaryo sonuçları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 13-29.
- Frijters, P., Johnston, D.W. & Shields, M.A. (2014). The effect of mental health on employment: evidence from Australian panel data. *Health Economics*, 23, 1058-1071.
- Freeman, A., Tyrovolas, S., Koyanagi, A. et al. (2016). The role of socio-economic status in depression: Results from the COURAGE (aging survey in Europe). *BMC Public Health*, 16, 1-8.
- Fukuda, Y. & Hiyoshi, A. (2012). Influences of income and employment on psychological distress and depression treatment in Japanese adults. *Environ Health Prev Med*, 17, 10–19.
- Greene, W. H. (2002). *Econometric Analysis*. Prentice Hall.
- Gresenz, C.R., Sturm, R. & Tang, L. (2001). Income and mental health: Unraveling community and individual level relationships. *The Journal of Mental Health Policy and Economics*, 4, 97-203.
- Gujarati, D. N. (2004). *Basic Econometrics*. The McGraw-Hill Companies.
- Kosidou, K., Dalman, C., Lundberg, M., Hallqvist, J., Isacson, G. & Magnusson, C. (2011). Socioeconomic status and risk of psychological distress and depression in the Stockholm public health cohort: A population-based study. *Journal of Affective Disorders*, 134, 60–167.
- Lazzarino, A.I., Yiengprugsawan, V., Seubsman, Sa. et al. (2014). The associations between unhealthy behaviours, mental stress, and low socio-economic status in an international comparison of representative samples from Thailand and England. *Globalization and Health*, 10, 1-8.

- Levecque, K., Lodewyckx, I. & Bracke, P. (2009). Psychological distress, depression and generalised anxiety in Turkish and Moroccan immigrants in Belgium A general population study. *Social Psychiatry and Psychiatr Epidemiol*, 44, 188–197.
- Linander, I., Hammarström, A. & Johansson, K. (2015). Which socio-economic measures are associated with psychological distress for men and women? A cohort analysis. *European Journal of Public Health*, 25(2), 31–236.
- Lorant, V., Croux, C., Weich, S., Deliège, D., Mackenbach, J., & Anseau, M. (2007). Depression and socio-economic risk factors: 7-year longitudinal population study. *British Journal of Psychiatry*, 190(4), 293-298.
- Phongsavan, P., Chey, T., Bauman, A., Brooks, R. & Silove, D. (2006). Social capital, socio-economic status and psychological distress among Australian adults. *Social Science Medicine*, 63(10), 2546–2561.
- Santiago, C., Wadsworth, M. & Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage and poverty-related stress: Longitudinal effects on psychological syndromes among diverse low-income families. *Journal of Economic Psychology*, 32(2), 218–230.
- Skapinakis, P., Weich, S., Lewis, G., Singleton, N. & Araya, R. (2006). Socio-economic position and common mental disorders: Longitudinal study in the general population in the UK. *British Journal of Psychiatry*, 189(2), 109-117.
- Steptoe, A., Tsuda, A., Tanaka, Y. & Wardle, J. (2007). Depressive symptoms, socio-economic background, sense of control, and cultural factors in university students from 23 countries. *International Journal of Behavioral Medicine*, 14, 97-107.
- Sugiyama, T., Leslie, E., Giles-Corti, B., Owen, N. (2008). Associations of neighbourhood greenness with physical and mental health. *Health & Place*, 38, 16-21.
- Talala, K., Huurre, T., Aro, H., Martelin, T. and Prattala, R. (2008). Socio-demographic differences in self-reported psychological distress among 25- to 64-year-old Finns. *Social Indicators Research*, 86, 323-335
- WHO (2017). Mental health atlas. World Health Organization.
- Yamane, T. (2010). *Temel Örneklem Yöntemleri*, (Çev. Alptekin Esin). Literatür Yayıncılık.

INTERNET RESOURCES

WHO (2021). <https://www.who.int/home/search?indexCatalogue=genericsearchindex1&searchQuery=depression>. Access date: 01.11.2021

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study was to investigate the relationship between socio-economic characteristics and period of depression treatment in patients diagnosed with depression in Erzincan.

Method: Face-to-face questionnaire was performed to the patients diagnosed with depression in the Psychiatry Clinic of Erzincan Binali Yıldırım University Mengücek Gazi Training and Research Hospital. This questionnaire was performed to 311 patients diagnosed with depression. The analysis was performed using ordered probit model. For the questionnaire, 26.12.2019 dated and 12/18 protocol numbered "Human Research Ethics Committee" approval was obtained from Erzincan Binali Yıldırım University.

Findings: The duration for the treatment was shorter in female patients treated for depression for more than 3 years rather than males. The duration of treatment for depression decreased as the level of education increased. The patients with higher monthly income had longer treatment periods rather than the ones with lower monthly income. The duration of treatment was shorter in patients with extended families. The duration of treatment was shorter in patients who had no assets. The period for depression treatment was longer in patients who worked for 21 years and more rather than the ones who had never been employed. These findings were totally opposite for the treatment period of 1 year and less.

Conclusion: The relationship between period of depression and socio-economic factors was explained in this study. The study was administered to the patients who were treated for depression for 1 year and less, 1 to 3 years, and more than 3 years. When considering the relationship between depression treatment period and socio-economic factors, inconsistencies were observed in period of treatment.

When the depression treatment period was 1 year and less, depression treatment period of females took longer than males'. The period of treatment for depression increased as the level of education increased. Depression treatment period of illiterate individuals was shorter. The people with high monthly income had shorter treatment period for depression, and the ones with low monthly

income had longer depression treatment period. Moreover, the individuals without assets had longer depression treatment period.

The people with extended family type had longer depression treatment period rather than the ones with nuclear family. The individuals who were employed for 21 years and more had depression treatment for a shorter period. Depression treatment period of the people were never employed was longer.

The results were the same in patients treated for depression for 1 to 3 years and for more than 3 years. The period of treatment for females was shorter than males in permanent depression that lasted for years. The period of treatment for depression was shorter as the level of education increased. The patients with high monthly income had longer treatment periods rather than the ones with low monthly income. The period of treatment was shorter in patients with extended families. The period of treatment was shorter in patients who did not have any assets (house, land, car, vineyard, garden, field, etc.). Depression treatment period was longer in patients who were employed for 21 years and more rather than in patients who were never employed.

In summary, the variables of age, gender, educational status, marital status, family type, assets, monthly income, employment period, etc. in the findings obtained in the study were in parallel with the literature. On the other hand, if the field research could be carried out in a province similar to Erzincan in the east in terms of population and geographical characteristics, it would be highly likely to reveal different findings and the study would be more meaningful. However, the pandemic process did not allow such a study to be conducted. Therefore, two different regions could not be compared.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52785>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 29-09-2021
Kabul Tarihi: 21-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 29-09-2021
Accepted: 21-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ural, E. (2021). Basım ve Yayın Teknolojileri Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Journal of History School*, 55, 3982-4003.

BASIM VE YAYIN TEKNOLOJİLERİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ ¹

Elif URAL²

Öz

Araştırmada Basım ve Yayın Teknolojileri programı öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyet, bölüm tercih sırası, gelir düzeyi ve üniversite türü değişkenlere göre farklılık olup olmadığının incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki 2 devlet 3 vakıf üniversitesi Meslek Yüksekokulu Basım ve Yayın Teknolojileri Programına kayıtlı öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 337 öğrenciden oluşmuştur. Veriler Akademik Motivasyon Ölçeği ile toplanmıştır. Analizlerde 0.05 anlamlılık düzeyinde cinsiyet ve üniversite türü ikili grup karşılaştırmaları için Mann-Whitney U; bölüm tercih sırası, mezun olunan lise türü, mezun olunan bölüm ve gelir düzeyi gibi birden fazla grup karşılaştırmaları için ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulardan; öğrencilerin, içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu, akademik motivasyonda kendini ispat ve başarmanın orta derecede önemli bir faktör olduğu, dışsal motivasyon-düzen ve tanınma bağlamında okulun gelecekteki yaşamlarına olan olumlu katkısının ve okulun yeteri kadar

¹Bu Makalenin etik kurul onayı Marmara Üniversitesi'nde 2021-78 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

¹Uluslararası Politik, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Kongresinde sunulan Özet bildiriden türetilmiştir.

²Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Görsel İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü Basım ve Yayın Teknolojisi Programı, eozenural@marmara.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8447-7161

mesleki bilgi ve beceri kazandırmada yetkin olmasının da önemli bir faktör olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Meslek Yüksekokulu, Basım ve Yayın Teknolojileri Programı, Akademik Motivasyon, Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon.

Examination of Academic Motivation Levels of Printing and Publishing Technologies Program in Terms of Various Variables

Abstract

The purpose of the research is to examine whether the academic motivation levels of the students of the Printing and Publishing Technologies program differ according to the variables such as gender, department preference rank, income level, and university type. In line with this purpose, the research was carried out with the relational screening model. The population of the research consists of the students enrolled in the Vocational School Printing and Publishing Technologies Program of 2 state and 3 foundation universities in Istanbul, and the sample consists of 337 students selected by random sampling from this population. Academic Motivation Scale was used as data collection tool. In the analysis of the data, Mann-Whitney U was used for pairwise group comparisons of gender and university type at a significance level of 0.05, and Kruskal-Wallis H test for multi-group comparisons of department preference rank graduated high school type, graduated department, and income level. From the findings obtained; it was concluded that students had high levels of internal motivation, that self-proofing and achievement in academic motivation was a moderately important factor, that the school's positive contribution to their future lives in the context of external motivation-order and recognition, and that the school was competent in gaining sufficient professional knowledge and skills were also an important factor.

Keywords: Vocational School, Printing and Publishing Technologies, Academic Motivation, External Motivation, Intrinsic Motivation.

GİRİŞ

Bireyi harekete geçiren içsel ya da dışsal güç olarak nitelendirilen motivasyon kavramı birçok yazar tarafından tanımlanmıştır. Reeve (2015) motivasyonu bireyin çevresiyle uyumlu ve uzlaşmacı bir şekilde ilişki kurmasına yardımcı olan itici bir güç olarak tanımlarken, Brown (2000) amaca ulaşmada kişiyi harekete geçiren bir güç olarak ifade etmiştir. Akbaba (2006) da motivasyonu bir şey yapmak için harekete geçme olarak tanımlamış ve motivasyonun öğrenmek için gerekli şartlardan biri olduğunu belirtmiştir. Bu şart gerçekleştiği ölçüde de kavramsal anlama ve kişisel uyum meydana gelmektedir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Kavramsal anlama ve kişisel uyum

gibi pek çok önemli psikolojik bileşen öğrenci davranışlarını etkilese de motivasyon öğrencilerin akademik yaşamları için gerekli olan en önemli temellerden biri olarak kabul edilmektedir (Steinmayr ve Spinath, 2009). Nihayetinde yapılmış birçok çalışmada da motivasyonun akademik başarıyı arttıran önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon, 2011; Areepattamannil ve Freeman, 2008; Hendeson-King ve Smith, 2006; Sivrikaya, 2019).

Bilindiği gibi, motivasyon eksikliği sadece genel olarak okuldan kopmaya değil, aynı zamanda başarısızlığa ve okulu bırakmaya da yol açmaktadır (Rowell ve Hong, 2013). Bu açıdan öğrencinin etkinliklere katılımında motive olması önemli görülmektedir (Karagüven, 2012). Öz yeterlik teorisi temelinde şekillenen motivasyon kavramı, bireyin harekete geçmesini hızlandıran nedenler üzerine odaklanmaktadır ve bu teoriye göre motivasyon içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk olarak ayrılmaktadır (Ergin ve Karataş, 2018). İçsel motivasyon, bireyin yaptığı işten haz duyması olarak ifade edilirken, dışsal motivasyon daha çok davranışın bir sonuç için gerçekleştirildiği motivasyon çeşididir (Aslan ve Doğan, 2020). Motivasyonsuzluk ise bireyin bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik hem içsel hem de dışsal isteğinin olmaması olarak ifade edilmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

İçsel motivasyon kendi içinde; bilmeye yönelik, başarmaya yönelik ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olmak üzere üç alt boyuta sahiptir (Ergin ve Karataş, 2018). Merak, öğrenme isteği gibi kavramlarla ilişkili olan bilmeye yönelik içsel motivasyonda birey yeni bir şeyler öğrenirken, keşfederken ve yapılandırırken bu eylemlerinden keyif almaktadır (Çelenlioğlu, 2020). Başarmaya yönelik içsel motivasyon, daha çok bireyin bir görevi başarıyla tamamlaması sonucu yaşamış olduğu hazzı ifade ederken, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonda yoğun duygular ve bilişsel haz söz konusudur (Vallerand ve diğerleri, 1993).

Dışsal motivasyon da belirlenmiş dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon dış düzenleme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Belirlenmiş dışsal motivasyonda sergilenen davranış, bireyin kendi tercihiymiş gibi algılanmaktadır (Yurt ve Bozer, 2015). İçe yansıyan dışsal motivasyonda birey önceki deneyimlerine dayanarak içselleştirme elde ettiği sonuçlara göre gelecekteki motivasyon durumunu şekillendirir. İçe yansıyan motivasyonda öğrencinin etkinliği zorunlu olarak yapar (Terlemez, Şahin ve Dilek, 2015). Dışsal motivasyon dış düzenlemede ise birey motivasyon koşullarını kendisi belirler (Petrie ve Govern, 2004).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; Basım ve Yayın Teknolojileri Programı öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin; içsel motivasyon, kendini ispat ve başarıma, dışsal motivasyon-düzen, dışsal motivasyon-tanınma ve motivasyonsuzluk düzeyleri nedir?
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin; içsel motivasyon, kendini ispat ve başarıma, dışsal motivasyon-düzen, dışsal motivasyon-tanınma ve motivasyonsuzluk puanları ile cinsiyet, üniversite türü, bölüm tercih sırası ve gelir düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modelinde iki ya da birden fazla sayıdaki değişkenlerin birlikte değişimini saptamaya yönelik olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2011). Bu bağlamda bu araştırmada bağımsız değişken olarak; cinsiyet, üniversite türü, bölüm tercih sırası ve gelir düzeyi, bağımlı değişken olarak ise akademik motivasyon ölçeği puanları kullanılmış ve aralarındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde yer alan 2 devlet 3 vakıf üniversitesi Meslek Yüksekokulu Basım ve Yayın Teknolojileri Programında okumakta olan 400 devlet, 262 vakıf olmak üzere toplamda 662 örgün ve ikinci öğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem tesadüfi yöntemle seçilmiş 337 öğrenciden oluşturmuştur. Örneklem saptanırken varyansın bilindiği ve birinci tür hatanın dikkate alındığı $n=N \cdot Z_{\alpha} / (N-1) \cdot d^2$ formülü kullanılmıştır (Özdamar, 2003). Sonuçta %5 kabul edilebilir hata ile %99 güven seviyesinde 332 örneklem hesaplanmıştır. Ancak geçersiz verilerin olabileceği düşünüldüğü için ölçek 342 öğrenciye uygulanmış, boş bırakılan ya da büyük bir kısmı tek bir cevap seçeneğinde yığılan 10 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Örneklemeye ilişkin bulgular Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1
Örnekleme Ait Bulgular

		Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	208	61,7
	Erkek	129	38,3
Tercih sırası	1-5. tercih	218	64,7
	6-10. tercih	19	5,6
	11. ve sonraki tercih	18	5,3
	Ek kontenjan	32	9,5
	Yatay geçiş	50	14,8
Gelir düzeyi	Düşük	76	22,6
	Orta	227	67,4
	Yüksek	34	10,1
Üniversite türü	Vakıf	154	45,7
	Devlet	183	54,3

Tablo 1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %61.7'si kadın, %38.3'ü erkektir. Bölüm tercih sıralarına bakıldığında %64.7'sinin 1-5, %5.6'sının 6-10, %5.3'ünün 11. ve sonraki tercihi olduğu, %9.5'inin ek kontenjanla, %14.8'inin ise yatay geçişle geldiği saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere algıladıkları gelir düzeyi sorulduğunda %22.6'sı düşük, %67.4'ü orta, %10.1'i ise yüksek gelir düzeyinde olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %45.7'si vakıf, %54.3'ü ise devlet üniversitesinde okumaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veriler Wallerand ve arkadaşlarının geliştirdiği, Ünal Karagüven'in (2012) Türkçe'ye uyarladığı "Akademik Motivasyon Ölçeği" ile toplanmıştır. Orijinal ölçek; bilmeye yönelik içsel motivasyon 4 madde, başarıya yönelik içsel motivasyon 4 madde, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon 4 madde, belirlenmiş dışsal motivasyon 4 madde, içe yansıyan dışsal motivasyon 4 madde, dışsal motivasyon-dış düzenleme 4 madde, motivasyonsuzluk 4 madde olmak üzere 7 alt boyut ve 28 maddeden oluşmaktadır (Vallerand ve diğerleri, 1993). Ölçeğin Ünal Karagüven (2012) tarafından yapılan Türkçeye adaptasyonu sonucunda; ölçek 5 faktör altında toplanmıştır. Buna göre; varyansın %15.58'ini açıklayan (9 madde) 1. Faktör "içsel motivasyon" olarak adlandırılmıştır. Varyansın %12.16'sını açıklayan 2. Faktöre (4 maddede) "motivasyonsuzluk" adı verilmiştir. 3. Faktör varyansın %11.23'ünü açıklamıştır (5 madde) ve bu faktöre "kendini ispat ve başarıma" ismi konulmuştur. 4. Faktör varyansın %10.37'sini açıklamış (3 madde) ve "dışsal motivasyon – düzen" adı verilmiştir. Varyansın %8.7'sini açıklayan son faktör de (4 madde) "dışsal motivasyon-tanınma" olarak isimlendirilmiştir. Ölçek toplamda 25 maddeden oluşmuştur. Ünal Karagüven (2012) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçekteki 25 madde toplam

varyansın; %58.06'sını, içsel motivasyon alt boyutu %15.58'ini, motivasyonsuzluk alt boyutu %12.16'sını, kendini ispat ve başarıma alt boyutu %11.23'ünü, dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutu %10.37'sini, dışsal motivasyon-tanınma alt boyutu ise %8,7'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin toplam puan Cronbach alfa değeri 0.87 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri ise içsel motivasyon için 0.79, motivasyonsuzluk için 0.83, kendini ispat ve başarıma için 0.67, dışsal motivasyon-dış düzenleme için 0.73, dışsal motivasyon tanınma için 0.75'tir (Ünal Karagüven, 2012). Ölçeğin cevaplandırılmasında (1) Hiç Uyuşmuyor, (2) biraz uyuyor, (3) orta derecede uyuyor, (4) oldukça uyuyor, (5) tamamen uyuyor şeklinde 7'li likert kullanılmıştır. 25 soruluk ölçme aracının başında "Neden okula gidiyorsunuz?" sorusu ve hemen altında "Çünkü..." ifadesi yer almaktadır ve katılımcının boşluğu aşağıdaki maddelerden kendisine uygun olan cevap seçeneği ile tamamlaması istenmektedir.

Bu çalışmanın örnekleme ilişkin gerçekleştirilen analizlerde; ölçeğin tamamının Cronbach alfa katsayısı 0.88, içsel motivasyon alt boyutunun 0.88, motivasyonsuzluk alt boyutunun 0.83, kendini ispat ve başarıma alt boyutunun 0.76, dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutunun 0.75, dışsal motivasyon-tanınma alt boyutunun ise 0,83 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, araştırmacı tarafından yüz yüze 1,5 ayda toplanmıştır. Toplanan veriler önce gözden geçirilmiş, boş bırakılan ve büyük bir kısmı tek bir cevap seçeneğinde yığılan 10 adet veri çıkartılmıştır. Kalan 332 veriye 1'den başlayarak numara verilmiş ve veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik paket programına işlenmiştir. Elde edilen verilere hangi istatistiki yöntemlerin kullanılacağı belirlenmesi için örneklemin 50 ve üstü olduğu durumlarda kullanılan (Büyüköztürk, 2018; Deniz, 2020) Komogorov-Simirnov normal dağılıma uygunluk testi yapılmış ve elde edilen verilerde dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ($K_{SZ}(\text{İçsel motivasyon})=0.058$, $K_{SZ}(\text{Motivasyonsuzluk})=0.180$, $K_{SZ}(\text{Kendini ispat ve başarıma})=0.045$, $K_{SZ}(\text{Dışsal motivasyon-dışdüzenleme})=0.170$, $K_{SZ}(\text{Dışsal motivasyon-tanınma})=0.113$, $K_{SZ}(\text{ölçek toplam})=0.046$, $p<0.05$). Bu nedenle parametrik olmayan testlerden; 0.05 anlamlılık düzeyinde cinsiyet ve üniversite türü ikili grup karşılaştırmaları için Mann-Whitney U; bölüm tercih sırası, mezun olunan lise türü, mezun olunan bölüm ve gelir düzeyi çoklu grup karşılaştırmaları için ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Ölçeğin aralık genişliği, "dizi genişliği (ranj)/yapılacak grup sayısı" (Tekin, 1993) formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır. Buna göre aritmetik ortalamalar; "1-1.79 Hiç uyumuyor", "1.80-2.59 Biraz uyuyor", "2.60-3.39

Orta derecede uyuşuyor”, “3.40-4.19 Oldukça uyuşuyor”, “4.20-5 Tamamen uyuşuyor” olarak yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde elde edilen bulgular araştırma problemindeki sıra ile sunulmuştur.

Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta araştırmaya katılan öğrencilerin; içsel motivasyon, kendini ispat ve başarıma, dışsal motivasyon-düzen, dışsal motivasyon-tanınma ve motivasyonsuzluk düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Öğrencilerin İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Öğrencilerin İçsel Motivasyon Düzeyine İlişkin Bulgular

Sorular	Ortalama	Standart Sapma
1.Yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum.	4,01	1,29
2.Bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.	3,06	1,34
3.Daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için.	3,76	1,35
4.İlgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı.	3,84	1,26
5.Kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı.	3,46	1,32
6.İlgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.	3,85	1,28
7.Derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için.	3,22	1,41
8.İlginç yazılar okumaktan zevk aldığım için.	3,02	1,39
9.Önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı.	3,13	1,36
Toplam	3,48	1,33

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri toplam ortalamasının 3.48 olduğu görülmektedir. Bu değer de tamamen uyuşuyor (3.40-4.19) aralığına karşılık gelmektedir. Buradan da öğrencilerin içsel motivasyonlarına ilişkin verilen ifadelerin kendilerine oldukça uygun olduğunu belirttikleri söylenebilir.

Öğrencilerin Kendini İspat ve Başarma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendini ispat ve başarma alt boyutuna ilişkin elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3
Öğrencilerin Kendini İspat ve Başarma Düzeyine İlişkin Bulgular

Sorular	Ortalama	Standart Sapma
1.Kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.	3,53	1,44
2.Kendi kendime zeki olduğumu göstermek için.	2,76	1,48
3.Üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için.	3,11	1,48
4.Üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor.	3,24	1,41
5.Zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için.	2,64	1,37
Toplam	2,65	1,43

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin kendini ispat ve başarma düzeyleri toplam ortalamasının 2.65 olduğu görülmektedir. Bu değer de orta derecede uyuyor (2.60-3.39) aralığına karşılık gelmektedir. Buradan da öğrencilerin kendini ispat ve başarma alt boyutuna ilişkin verilen ifadelerin kendilerine orta derecede uygun olduğunu belirttikleri söylenebilir.

Öğrencilerin Dışsal Motivasyon-Düzen Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin dışsal motivasyon-düzen alt boyutuna ilişkin elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4
Öğrencilerin Dışsal Motivasyon-Düzen Düzeyine İlişkin Bulgular

Sorular	Ortalama	Standart Sapma
1.İleride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için.	4,20	1,17
2.Sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.	4,01	1,29
3.İleride daha iyi ücret alabilmek için.	3,99	1,27
4.İleride “iyi bir hayat” yaşamak istiyorum.	4,40	1,08
Toplam	4,19	1,17

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin dışsal motivasyon-düzen düzeyleri toplam ortalamasının 4.15 olduğu görülmektedir. Bu değer de oldukça uyuyor (3.40-4.19) aralığına karşılık gelmektedir. Buradan da öğrencilerin dışsal motivasyon-düzen alt boyutuna ilişkin verilen ifadelerin kendilerine oldukça uygun olduğunu belirttikleri söylenebilir.

Öğrencilerin Dışsal Motivasyon-Tanınma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin dışsal motivasyon-tanınma alt boyutuna ilişkin elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5
Öğrencilerin Dışsal Motivasyon-Tanınma Düzeyine İlişkin Bulgular

Sorular	Ortalama	Standart Sapma
1.Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak.	3,91	1,27
2.İnanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek.	3,93	1,29
3.Aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak.	3,84	1,29
4.Üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.	3,92	1,39
Toplam	3,90	1,31

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin dışsal motivasyon-tanınma düzeyleri toplam ortalamasının 3.90 olduğu görülmektedir. Bu değer de oldukça uyuyor (3.40-4.19) aralığına karşılık gelmektedir. Buradan da öğrencilerin dışsal motivasyon-tanınma alt boyutuna ilişkin verilen ifadelerin kendilerine oldukça uygun olduğunu belirttikleri söylenebilir.

Öğrencilerin Motivasyonsuzluk Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyonsuzluk alt boyutuna ilişkin elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6
Öğrencilerin Motivasyonsuzluk Düzeyine İlişkin Bulgular

Sorular	Ortalama	Standart Sapma
1.Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.	2,02	1,36
2.Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurunda değil.	1,89	1,35
3.Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor.	2,06	1,35
4.Önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.	2,22	1,48
Toplam	2,04	1,38

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri toplam ortalamasının 2.04 olduğu görülmektedir. Bu değer de oldukça uyuyor (1.80-2.59) aralığına karşılık gelmektedir. Buradan da öğrencilerin

motivasyonsuzluk alt boyutuna ilişkin verilen ifadelerin kendilerine çok az uygun olduğunu belirttikleri söylenebilir.

Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğrencilerin; içsel motivasyon, kendini ispat ve başarma, dışsal motivasyon-düzen, dışsal motivasyon-tanınma ve motivasyonsuzluk puanları ile cinsiyet, üniversite türü, bölüm tercih sırası ve gelir düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Cinsiyet Bağımsız Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyet bağımsız değişkeni ile ölçek toplam puanı ve alt boyut puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde Mann Whitney U testi yapılmış, sadece anlamlı çıkan bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Cinsiyet Bağımsız Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Bulguları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Dışsal Motivasyon-Tanınma	Kadın	208	181,65	37782,50	10785,50	0,00
	Erkek	129	148,61	19170,50		
Dışsal Motivasyon-Düzen	Kadın	208	177,44	36908,50	11659,50	0,03
	Erkek	129	155,38	20044,50		
Motivasyonsuzluk	Kadın	208	152,52	31724,50	9988,50	0,00
	Erkek	129	195,57	25228,50		

Tablo 7 incelendiğinde; cinsiyet bağımsız değişkeni ile Dışsal Motivasyon-Tanınma ($U=10785.50$), Dışsal Motivasyon-Düzen ($U=11659.50$) ve Motivasyonsuzluk ($U=9988.50$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; dışsal motivasyon-tanınma alt boyutunda kadın katılımcıların ortalaması (181.65) erkek katılımcılara göre (148.61), dışsal motivasyon-düzen alt boyutunda kadın katılımcıların ortalaması (177.44) erkek katılımcılara göre (155.38) daha yüksektir. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise erkek katılımcıların sıra ortalaması (195.57) kadın katılımcılara göre (152.52) daha düşüktür.

Üniversite Türü Bağımsız Değişkenine İlişkin Bulgular

Üniversite türü ile ölçek toplam puanı ve alt boyut puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde Mann Whitney U testi yapılmış sadece anlamlı çıkan bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8
Üniversite Türüne İlişkin Mann Whitney U Bulguları

	Üniversite türü	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Dışsal Motivasyon-Düzen	Vakıf	154	153,97	23711,50	11776,50	0,00
	Devlet	183	181,65	33241,50		
Kendini İspat ve Başarma	Vakıf	154	184,49	28411,50	11705,50	0,00
	Devlet	183	155,96	28541,50		
Motivasyonsuzluk	Vakıf	154	183,40	28243,50	11873,50	0,01
	Devlet	183	156,88	28709,50		

Tablo 8 incelendiğinde; üniversite türü ile Dışsal Motivasyon-Düzen (U=11776.50), Kendini İspat ve Başarma (U=11705.50) ve Motivasyonsuzluk (U=11873.50) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; dışsal motivasyon-düzen alt boyutunda devlet üniversitesi öğrencilerinin ortalaması (181.65) vakıf üniversitesi öğrencilerine göre (153.97), kendini ispat ve başarıma alt boyutunda vakıf üniversitesi öğrencilerinin ortalaması (184.49) devlet üniversitesi öğrencilerine göre (155.96) daha yüksektir. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise devlet üniversitesindeki öğrencilerin sıra ortalaması (156.88) vakıf üniversitesi öğrencilerine göre (183.40) daha düşüktür.

Bölüm Tercih Sırası Bağımsız Değişkenine İlişkin Bulgular

Bölüm tercih sırası ile ölçek toplam puanı ve alt boyut puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde Kruskal Wallis H testi yapılmış, anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için ise Mann Whitney U testi kullanılmış ve sadece anlamlı çıkan bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9
Bölüm Tercih Sırasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

	Tercih Sırası	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Dışsal Motivasyon Tanınma	1-5. tercih	218	153,14	3	13.25	0.00	* 1-5 / Ek kontenjan
	6-10. tercih	19	136,47				
	11. ve sonraki tercih Ek kontenjan	18	117,78				
Dışsal Motivasyon Düzen	1-5. tercih	218	149,49	3	8.486	0.03	* 1-5/11. ve sonraki
	6-10. tercih	19	152,03				
	11. ve sonraki tercih Ek kontenjan	18	95,36				
		32	129,22				* 6-10/11. ve sonraki

Tablo 9 incelendiğinde; bölüm tercih sırası ile dışsal motivasyon-tanınma alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=13.25$, $Sd=3$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun

belirlenmesi için yapılan Mann Whitney U testi bulgularında bölümü 1-5. tercihi olan öğrencilerin sıra ortalamasının (131.26) ek kontenjanla gelen öğrencilerin sıra ortalamasına (86.23) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer olarak bölüm tercih sırası ile dışsal motivasyon-düzen alt boyut puan ortalaması arasında da anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($X^2=8.486$, $Sd=3$, $p<0.05$). Farklılığın belirlenmesi için yapılan Mann Whitney U testi bulgularında; bölümü 1-5. tercihi olan öğrencilerin sıra ortalaması (121.86) 11. ve sonraki tercihi olan öğrencilere göre (77.78) daha yüksek iken, 11. ve sonraki tercihi olan öğrencilerin sıra ortalaması (15.14), 6-10. tercihi olanlara göre (22.66) daha düşüktür.

Gelir Düzeyi Bağımsız Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrenciler tarafından algılanan gelir düzeyi ile ölçek toplam puanı ve alt boyut puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde Kruskal Wallis H testi yapılmış, anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için ise Mann Whitney U testi kullanılmış ve sadece anlamlı çıkan bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Gelir Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

	Gelir düzeyiniz	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Dışsal Motivasyon Tanınma	Düşük	76	147,16				
	Orta	227	179,05	2	7,463	0,02	* Düşük/Orta
	Yüksek	34	150,72				
Motivasyonsuzluk	Düşük	76	191,03	2	7,064	0,02	* Düşük/Orta
	Orta	227	159,37				
	Yüksek	34	184,06				

Tablo 10 incelendiğinde; gelir düzeyi ile dışsal motivasyon tanınma alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=7.463$, $Sd=2$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Mann Whitney U testi bulgularında; orta gelir düzeyine sahip olduğunu belirten öğrencilerin sıra ortalaması (159,11) düşük gelir düzeyine sahip olduğunu ifade eden öğrencilerin sıra ortalamasına göre (130,77) daha yüksektir. Benzer olarak gelir düzeyi ile motivasyonsuzluk alt boyutu arasında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($X^2=7,064$, $Sd=2$, $p<0,05$). Bu farklılığa göre de; düşük gelir düzeyine sahip olduğunu belirten öğrencilerin sıra ortalaması (173,30) orta gelir düzeyine sahip olduğunu belirten öğrencilerin sıra ortalamasına göre (144,87) daha yüksektir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Basım ve Yayın Teknolojileri Programı öğrencilerinin içsel motivasyon, kendini ispat- başarıma, dışsal motivasyon-düzen, dışsal motivasyon-tanınma, motivasyonsuzluk düzeylerinin ve bu alt boyutların cinsiyet, üniversite türü, bölüm tercih sırası ve gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlar ölçekte yer alan sorular ve yapılmış ilgili çalışmalar doğrultusunda yorumlanarak tartışılmış, yararlı olacağı umulan öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin; içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda akademik motivasyonda kendini ispat ve başarmanın orta derecede önemli bir faktör olduğu, dışsal motivasyon-düzen ile dışsal motivasyon-tanınma bağlamında okulun gelecekteki yaşamlarına olan olumlu katkısının ve okulun yeteri kadar mesleki bilgi ve beceri kazandırmada yetkin olmasının da önemli bir faktör olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar akademik motivasyonun sağlanmasında aslında hem içsel hem de okulun yaşama katkısı, yeteri kadar mesleki bilgi ve beceri kazandırma yetkinliği gibi dışsal olarak değerlendirebileceğimiz etkenlerin önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okullarda verilen eğitimlerin nitelikli olması ve yaşama hazırlaması hem içsel motivasyonun sağlanmasında hem de dışsal motivasyonda önemli bir kaynak olarak düşünülebilir. Okullarda öğrencilere her iki motivasyon kaynağının sağlanmasıyla öğrencilerin akademik başarıları da arttırılabilecektir. Motivasyonun sağlanmasında içsel ve dışsal etkenlerin önemli faktörler olduğu ve bu faktörlerin akademik başarıyı da olumlu yönde etkilediği yapılmış birçok çalışmada da ortaya konmuştur. Örneğin Ergin ve Karataş (2018) ile Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon (2011) tarafından, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile motivasyon düzeylerinin incelendiği bir çalışmada motivasyon ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Sümer (2012), Filiz ve Demirhan (2018), Doğan (2015) tarafından yapılmış çalışmalarda da akademik başarıyı yordayan değişkenler içinde motivasyonun da yer aldığı belirlenmiştir. Motivasyonsuzluk alt boyutuyla ilgili olarak da öğrencilerin okula ne için gittiklerinin farkında olmasının akademik motivasyonlarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin akademik motivasyonlarının sağlanmasında farkındalıklarının arttırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuçlarla ilgili olarak okullarda içsel ve dışsal motivasyonu arttırabilecek farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, okulun amaçlarının öğrencilere sık sık hatırlatılması önerilmektedir.

Cinsiyet bağımsız değişkenine ait bulgulardan; dışsal motivasyon-tanınma ile dışsal motivasyon-düzen alt boyutlarında kadın katılımcıların ortalamasının erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise erkek katılımcıların ortalaması kadın katılımcılara göre daha düşüktür. Bu bulgulardan da kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre akademik motivasyonda okulun yeteri kadar mesleki bilgi ve beceri kazandırmada yetkin olmasının ve okulun gelecekteki yaşamlarına olan olumlu katkısının daha önemli bir faktör olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre okula ne için gittiklerinin farkında olunması durumunun akademik motivasyonlarına daha az katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde kadın katılımcıların hem dışsal motivasyonlarının hem de motivasyon düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç birçok çalışmada da ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalardan bir tanesi Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) tarafından üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş ve kadın katılımcıların dışsal ve akademik motivasyonlarının erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Vecchione, Alessandri ve Marsicano (2014), Karataş ve Erden (2014), Corey ve diğerleri (2010), Britner ve Pajares (2001) tarafından yapılmış araştırmalarda da akademik motivasyonun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmış ve sonuç kadın katılımcıların lehine çıkmıştır. Benzer bir sonuç Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) tarafından üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerine ilişkin yapılmış bir araştırmada da ortaya çıkmıştır. Özetle yapılmış araştırmalarda sıklıkla kadın öğrencilerin akademik motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçla ilgili olarak erkek öğrencilerin akademik motivasyonlarını yükseltecek faktörlerin neler olduğunun belirlenerek motivasyonlarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Üniversite türü bağımsız değişkenine ait bulgulardan; dışsal motivasyon-düzen alt boyutunda devlet üniversitesi öğrencilerinin ortalamasının vakıf üniversitesi öğrencilerine göre, kendini ispat ve başarıma alt boyutunda ise vakıf üniversitesi öğrencilerinin ortalamasının devlet üniversitesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise devlet üniversitesindeki öğrencilerin ortalamasının vakıf üniversitesi öğrencilerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulardan; devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere göre akademik motivasyonda okulun gelecekteki yaşamlarına olan olumlu katkısının daha önemli bir faktör olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kendini ispat ve başarıma alt boyutunda ise tam tersi bir sonuç ortaya

çıkması, vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere göre akademik motivasyonda kendini ispat ve başarmanın daha önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; akademik motivasyonun sağlanmasında devlet üniversitesindeki öğrencilerin daha çok dışsal, vakıf üniversitesindeki öğrencilerin ise içsel motivasyon faktörlerinin daha önemli olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Toktaş, Can ve Güven (2020) ve Deniz (2020) tarafından vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonlarının belirlenmesiyle ilgili yapılmış araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda devlet üniversitesindeki öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttıracak faktörlerin belirlenerek bireysel olarak rehberlik çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Bölüm tercih sırası bağımsız değişkenine ait bulgulardan; dışsal motivasyon-tanınma alt boyutunda bölümü 1-5. tercihi olan öğrencilerin ortalamasının ek kontenjanla gelen öğrencilerin ortalamasına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda dışsal motivasyon-düzen alt boyutuna ilişkin bulgulardan da bölümü 1-5. tercihi olan öğrencilerin ortalamasının 11. ve sonraki tercihi olan öğrencilere göre daha yüksek iken, 11. ve sonraki tercihi olan öğrencilerin ortalamasının 6-10. tercihi olanlara göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgulardan; öğrenim gördükleri bölüme ilk 5 tercihi içinde yerleşen öğrencilerin ek kontenjanla gelen öğrencilere göre akademik motivasyonda okulun yeteri kadar mesleki bilgi ve beceri kazandırmada yetkin olmasının daha önemli bir faktör olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde yine ilk 10 tercihi içinde yerleşen öğrenciler de 11. ve sonraki tercihle yerleşen öğrencilere göre akademik motivasyonda okulun gelecekteki yaşamlarına olan olumlu katkısının daha önemli bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar bölüme isteyerek gelen öğrencilerin dışsal motivasyonlarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nihayetinde bireyin tercihini bilinçli olarak isteyerek yapması, bölümden beklentilerini net bir şekilde ortaya koyması akademik motivasyonu da arttırarak hedefini de büyütecektir. Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri üzerine Ergin ve Karataş (2018) tarafından yapılmış bir çalışmada üniversite tercih sıralamasının başarı odaklı motivasyonun hedef büyütme alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Aynı zamanda Saracaloğlu, Kumral ve Kanma (2009) tarafından öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada da bölümünü ilk sırada tercih eden öğrencilerin en yüksek akademik güdülenme ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gelir düzeyi bağımsız değişkenine ait bulgulardan; dışsal motivasyon tanınma alt boyutunda orta gelir düzeyine sahip olduğunu belirten öğrencilerin ortalamasının, düşük gelir düzeyine sahip olduğunu ifade eden öğrencilerin ortalamasına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise düşük gelir düzeyine sahip olduğunu belirten öğrencilerin ortalaması orta gelir düzeyine sahip olduğunu belirten öğrencilerin ortalamasına göre daha yüksektir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; orta gelir düzeyine sahip olduğunu belirten öğrencilerin düşük gelir düzeyine sahip olduğunu ifade eden öğrencilere göre akademik motivasyonda okulun yeteri kadar mesleki bilgi ve beceri kazandırmada yetkin olmasının daha önemli bir faktör olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise orta gelir düzeyine sahip olduğunu belirten öğrenciler düşük gelir düzeyine sahip olduğunu belirten öğrencilere göre okula ne için gittiklerinin farkında olunmasının akademik motivasyonlarına daha olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Alemdağ, C., Öncü, E. & Yılmaz, A.K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Amrai, K., Motlagh, S.E., Zalani, H.A & Parhon, H. (2011). The relationship academic motivation and academic achievements students. *Procedia social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Amrai, K., Motlagh, S.E., Zalani, H.A. & Parhob, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Areepattamannil, S. & Freeman, J.G. (2008). Academic achievement, academic self-concept and academic motivation of immigrant adolescents in the greater Toronto area secondary schools. *Journal of Advanced Academics*, 19(4), 700-743.
- Aslan, M. & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.

- Britner, S.L. & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 271-285.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, Pearson Education Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. 27. Baskı, Pegem AkademiYayıncılık.
- Corey, B., Basch, C.E, Leblanc, M., Kelly, R. & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13(1), 1-10.
- Çelenlioğlu, Ş. (2020). *Akademik Motivasyon ve Akademik Performans İlişkisinde Akışın Aracı Rolü ve Yaşam Doyumu ile Psikolojik İyi-Oluş Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 325-346.
- Deniz, A. (2020). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum, Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin İncelenmesi: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, K.Z. (2020). *Herkes İçin İSTATİSTİK Kolay-Renkli Anlatım*, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561.
- Ergin, A. & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887.
- Filiz, B. & Demirhan, G. (2018). Akademik ve spor başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportmetre*, 16(2), 138-152.
- Fraenkel, Jack R., & Wallen-Norman E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*, (Seventh ed.). McGraw-Hill.

- Gömleksiz, M.N. & Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *TSA*, 17(3), 99-127.
- Handerson-King, D. & Smith, M.N. (2006). Meanings of education for university students: academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9, 195-221.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları
- Karataş, H. & Erden, M. (2014). Academic motivation: Gender, domain and grade differences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 143(14), 708-715.
- Özdamar, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Kaan Kitabevi.
- Petrie H. & Govern, J. (2004). *Motivation: Theory Research and Applications*. Thomson Wadsworth.
- Reeve, J. (2015). *Understanding Motivation and Emotion* (6th ed.). Hoboken, Wiley.
- Rowell, L. & Hong, E. (2013). Academic motivation: concepts, strategies and counseling approaches. *Professional School Counseling*, 16(3), 158-171.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Saracaloğlu, A.S., Kumral, O. & Kanma, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 38-54.
- Sivrikaya, A.H. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 309-315.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.

- Sümer, A. (2012). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri, Motivasyonları ve Öğretmenlerin Öğretim Stili Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargı Yayınevi.
- Terlemez, B., Şahin, D. & Dilek, F. (2015). Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri. *Pamukkale Avrasya Sosyoekonomik Çalışmalar Dergisi*, 2(2), 67-78.
- Toktaş, P., Can, G.F. & Güven, A. (2020). Bir vakıf üniversitesinin sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerine ilişkin öznel iş yükü ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması. *Journal of Turkish Operations Management*, 4(2), 519-535.
- Ünal Karagüven, M.H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159-172.
- Vecchione, M., Alessandri, G. & Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences*, 32, 124-131.
- Yurt, E. & Bozer, E.N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 669-685.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The general purpose of the research is to examine the academic motivation levels of Printing and Publishing Technologies Program students in terms of various variables. In line with this main purpose, the levels of internal motivation, self-proofing and achievement, external motivation-order, external motivation-recognition and, amotivation of the students who participated in the research were tried to determine. Also, it was to determine whether there is a

[4000]

significant difference in terms of internal motivation, self-proofing and achievement, external motivation-order, external motivation-recognition, and amotivation scores and, gender, university type, department preference ranks, and income levels.

Research Model: The research was carried out with the relational screening model. Gender, university type, department preference rank, and income level were used as independent variables, and academic motivation scale scores were used as dependent variables and the relationship between them was tried to be determined.

Population and Sample: The population of the research consists of a total of 662 formal and evening education students, including 400 state and 262 foundations, studying in the Vocational School of Printing and Publishing Technologies Program of 2 state and 3 foundation universities in Istanbul, and the sample consists of 337 students who were selected by random sampling from this population. 61.7% of the students participating in the research are female and 38.3% of them are male. Considering the department preference ranks, it was observed that it was the 1st-5th preference of the 64.7% of the students, the 6th-10th preference of 5.6%, the 11th and next preference of the 5.3%, and 9.5% attended by additional placement, and 14.8% transferred by lateral transfer. When the students participating in the research were asked about their perceived income level, 22.6% of them stated that they were low, 67.4% of them medium and 10.1% of them were high-income. 45.7% of the students study at a foundation university and 54.3% at a state university.

Data Collection and Analysis: The research data were collected with the "Academic Motivation Scale" developed by Wallerand et al and adapted into Turkish by Ünal Karagüven (2012). As a result of the adaptation of the scale to Turkish by Ünal Karagüven (2012), the scale was gathered under 5 factors. Accordingly, the first factor was specified as "internal motivation", the second factor as "amotivation", the third factor as "self-proofing and achievement", the fourth factor as "external motivation-order" and the fifth factor as "external motivation-recognition". In the analysis of the data, Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis H test was used.

Findings and Comment: It was determined that the average internal motivation levels of the students participating in the study were 3.48, the average of self-proofing and achievement levels was 2.65, the average of external motivation-order levels was 4.15, the average of external motivation-recognition levels was 3.90, and the average of amotivation levels was 2.04. A significant difference was found between the gender independent variable and External Motivation-

Recognition (U=10785.50), External Motivation-Order (U=11659.50), and Amotivation (U=9988.50) scores ($p<0.05$). It was determined that there was a significant difference between the university type and the External Motivation-Order (U=11776.50), Self-Proofing and Achievement (U=11705.50), and Amotivation (U=11873.50) sub-dimensions. ($p<0.05$). It was seen that there was a significant difference between the department preference rank and the mean scores of the external motivation-recognition sub-dimension ($X^2=13.25$, $Sd=3$, $p<0.05$). Similarly, a significant difference was determined between department preference rank and external motivation-order sub-dimension mean score ($X^2=8.486$, $Sd=3$, $p<0.05$). It was found that there was a significant difference between the mean scores of income level and the external motivation-recognition sub-dimension ($X^2=7.463$, $Sd=2$, $p<0.05$). Similarly, a significant difference was found between income level and amotivation sub-dimension ($X^2=7.064$, $Sd=2$, $p<0.05$).

Conclusion and Discussion: It was concluded that the students participating in the research had high levels of internal motivation, that self-proofing and achievement were moderately important factors in academic motivation, and that in the context of external motivation-order and external motivation-recognition, the positive contribution of the school to their future lives and the school's competence in gaining enough professional knowledge and skills was an important factor. It has also been revealed in many studies that internal and external factors are important factors in providing motivation and that these factors positively affect academic achievement (Amrai, Motlagh, Zalani, & Parhon, 2011; Ergin & Karataş, 2018; Filiz & Demirhan, 2018).

From the findings of the gender variable, it can be expressed that both external motivation and motivation levels of female participants are higher than males. This result has also emerged in many studies (Alemdağ, Öncü, & Yılmaz, 2014; Alessandri & Marsicano, 2014; Britner & Pajares, 2001; Corey et al., 2010; Karataş & Erden, 2014). From the findings of the university type variable, it was concluded that the students in the state university stated that the external motivation factors were more important, while the students in the foundation university stated that the internal motivation factors were more important in providing academic motivation. These results also show similarities with the results of the research conducted by Toktaş, Can, and Güven (2020) and Deniz (2020). From the findings of the department preference rank variable, it was concluded that the students who were placed in one of their first 5 preferences of the department they study were considered a more important factor in academic motivation that the school was competent in gaining enough professional knowledge and skills compared to the students who placed with additional

placement. Likewise, the students who were placed in one of their first 10 preferences also stated that the positive contribution of the school to their future lives is a more important factor in academic motivation than the students who were placed in the 11th and the next preferences. These results can be interpreted as the external motivation of the students who come to the department willingly are higher. From the findings of the income level variable, it was concluded that the students who stated that they had a middle-income level stated that the school's being competent in gaining enough professional knowledge and skills was a more important factor in academic motivation compared to the students who stated that they had a low-income level. In the sub-dimension of amotivation, students who stated that they had a middle-income level stated that being aware of what they went to school for contributed more positively to their academic motivation compared to students who stated that they had a low-income level.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52800>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 30-09-2021
Kabul Tarihi: 19-12-2021
On-line Yayın: 30.12.2021

Article Type: Research article
Submitted: 30-09-2021
Accepted: 19-12-2021
Published Online: 30.12.2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Akyüz, E. (2021). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme Metinlerine Yönelik Öğretici Görüşleri. *Journal of History School*, 55, 4004-4021.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA YER ALAN DİNLEME METİNLERİNE YÖNELİK ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ¹

Emine AKYÜZ²

Öz

Yabancılara Türkçe öğretiminde sınıf ortamında kaynakları kullanmaya rehberlik eden, derslerde öğrencilerle doğrudan iletişimde olan öğreticilerin görüşleri; sorunların doğru belirlenmesinde ve giderilmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğreticilerin, ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılandırılmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu, Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) görev yapan 7 öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Araştırma, İstanbul Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi tarafından hazırlanan ve Çukurova Üniversitesi TÖMER’de okutulan “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitabı” (Temel Seviye: A1, A2) ile sınırlı tutulmuştur. Bu kapsamdaki veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmış ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda öğretim sürecini yönlendiren kişiler olarak öğreticilerle derse ilişkin kaynak konusunda iş birliği yapılması gerekliliğinden yola çıkılarak araştırmanın sonuçlarının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Ders Kitabı, Dinleme, Dinleme Metinleri.

¹ Bu makale, 1. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresinde (24-26 Nisan 2015, Ghent) araştırmacının “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme Metinlerine İlişkin Okutman Görüşleri” başlığıyla sunulan bildirden uyarlanmıştır.

² Dr., eakyuz@ankara.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5727-2611

Teacher's Opinions on Listening Texts in Teaching Turkish Foreign Textbooks

Abstract

The present study is a qualitative study that aims to uncover the perceptions of Turkish instructors on the listening texts in the textbooks used for teaching Turkish to foreigners. The participants of the study consist of 7 instructors working at Cukurova University, Turkish Teaching Center. The study is limited to the "Textbook of Teaching Turkish to Foreigners" (A1, A2) which is prepared by Istanbul University Language Teaching Center and utilized at Cukurova University, TOMER. The data was gathered via semi-structured interviews and analyzed by use of content analysis. Perceptions of the instructors who are in a direct contact with students and guide using of the books are very important in terms of determining and solving the problems correctly. It can be stated that collaboration with instructors is required for upcoming innovations about teaching Turkish to foreigners and preparing materials. In this sense, it is considered that the findings of the study will contribute to the literature.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Textbook, Listening, Listening Text.

GİRİŞ

İnsanlar ve ülkeler arası ilişkilerin sürekli geliştiği ve değiştiği dünyada, en çok konuşulan dillerden biri olan Türkçenin yabancılara öğretiminin önemi her geçen gün artmaktadır. Günümüzde yabancılara yurt içinde üniversitelere bağlı dil merkezlerinde, kurslarda ve özel kuruluşlara bağlı dil okullarında Türkçe öğretilmektedir.

Bir dili öğrenmek, sözcüklerin kurallar çerçevesinde bir araya gelerek oluşturduğu dünyayı tanımak, anlamak, değerlendirmek ve bu dünyada yaşamaktır (Demir ve Açık, 2011). Bu bağlamda metinler, yabancı bir dili öğrenmek isteyenlere, bu yeni dile ait dünyanın kapılarını açar. Anadili olarak Türkçe eğitiminde olduğu gibi, yabancılara Türkçe öğretiminde de en çok kullanılan materyalin ders kitabı olduğu belirtilebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel kitaplar, ders kitabı, çalışma kitabı, dil bilgisi kitapları, sözlükler, konuşma kılavuzları, destek öykü kitapları, düzeylere göre okuma kitapları, temel söz varlığını içeren resimli sözlükler gibi birçok kaynak konusunda eksiklikler bulunmaktadır (Göçer vd., 2012, s. 75). Bir dilin öğretiminde kaynakların niteliği ve çeşitliliğinin, öğretim sürecini etkileyen etkenlerin başında geldiği belirtilebilir. Karababa'nın (2009) yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretim elemanlarının görüşleriyle yapılandırıldığı çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin

gereksinimlerine, düzeylerine, çeşitliliğine uygun ders öğretim araç, gereçleri ile ders kitaplarının yeterli olmadığını vurgulanmaktadır. Mete ve Gürsoy'un (2013, s. 347) çalışmasında yabancılara Türkçe öğreticilerinin en öncelikli materyal olan ders kitapları konusunda sorunlar yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Yeşilyurt'un çalışmasında ise yabancılar için Türkçe öğretiminde yararlanılan kitaplarda hedef kitlenin iyi analiz edildiği ve içeriklerin hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre biçimlendirildiği belirtilmekte, ancak bazı kitaplarda metinlerin Türkiye dışından görsellerle de desteklenmesinin kültür aktarımında görsellerin rolü kapsamında iyi düşünülmesi gereken bir konu olduğu vurgulanmaktadır (Yeşilyurt, 2021).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde kullanılan metinlerin dinleme becerisi bağlamında sınıflandırılması Korkmaz (2019) tarafından yapılırken öğretim süreci sonunda ulaşılmak istenen "hedef dil yeterliklerine göre metin seçimi"nin önemine değinilmektedir. Dinleme becerisi, metinlerin işlenmesinde öncesi ve sonrası etkinliklerle desteklenmeyi gerekli kılan bir beceri alanıdır (Gün ve Bakırdöğen, 2020, s. 59). Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki ders kitaplarında dört temel dil becerisinden en az dinleme alanındaki alıştırmalara yer verildiği Özbal ve Genç'in (2019) araştırmasında ortaya konulmaktadır. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının etkinlikler boyutuyla değerlendirildiği başka bir çalışmada da (Biçer, 2019, s. 191) yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre daha çok alt bilişsel basamaklarda çalışmalara yer verildiğinden söz edilmektedir.

Gerek anadili eğitimi gerekse yabancı dil öğretiminde tüm dünyada kabul gören en temel amaç, doğru ve etkili iletişim için temel dil becerilerinin geliştirilmesidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dil becerilerinin kazandırılması, son zamanlarda yapılan çalışmalarla daha çok ele alınmakta; eksiklikler ve sorunlar belirlenerek çözüm yolları aranmaktadır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olan temel dil becerileri arasında, öğrencilerin özellikle sözlü iletişimlerini sağlamak için dinleme ayrı bir yere sahiptir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ise yeni bir alan sayılabilir. Alanyazın incelendiğinde, dinleme becerisinin ihmal edilen bir dil becerisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda daha çok öğrencilerden veri toplama yoluna gidildiği görülmektedir (Karagöl, 2019, s. 12-13). Açık'ın (2008) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrencilerin ve öğreticilerin yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik çalışmada katılımcı öğrencilerin %17'sinin anlama konusunda sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bir anlama becerisi olarak dinlemenin, en önce edinilen ve sıklıkla kullanılan dil becerisi olduğu belirtilebilir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında bulunan dinleme metinlerinin ele alınması, bu metinlerle ders işleyen

öğreticilerin görüşlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğreticilerinin yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda ders kitaplarındaki dinleme metinlerine ilişkin öğretici görüşleriyle yapılandırılan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerine ilişkin öğretici görüşlerine başvurulmuş nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda durumlar ve olayların ortaya konulmasında katılımcıların bakış açılarından yararlanılır. Bu nedenle katılımcıların doğrudan araştırmanın içinde yer almaları söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2011, s. 24).

Verilerin toplanmasında görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. En temel biçimiyle görüşme, araştırmada yanıtı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden sözlü olarak veri toplamayı ifade eder. Görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi edinmeyi sağlar (Punch, 2005, s. 165-166; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 40; Büyüköztürk vd., 2011, s. 161). Türkiye’de 2021 yılında yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında görev yapan merkezlerin sayısı, devlet üniversiteleri bünyesinde 87, vakıf üniversiteleri bünyesinde ise 39’dur. Bununla birlikte özel merkezler ile çeşitli vakıfların ve Millî Eğitim Bakanlığının da konuya ilişkin çalışmaları bulunmaktadır (Şen, 2021).

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nde (TÖMER) görev yapan 2’si erkek 5’i kadın 7 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Üniversite bünyesinde hizmet veren Türkçe öğretim merkezlerinin öğretim süreçleri, kur ve toplam eğitim saatlerinden seviye belirleme sınavlarına kadar farklılık göstermekte; kullanılan eğitim araç gereçleri de merkezlere göre değişmektedir (Boylu ve Başar, 2016). Bu çalışma grubunun belirlenmesinde, İstanbul Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi (DİLMER) tarafından hazırlanan “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitabını (Temel Seviye: A1, A2) okutan öğretim elemanlarına ulaşmak amaçlandığı için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesine başvurulmuştur. Ölçüt örnekleme, önceden araştırmacı tarafından belirlenen ya da hazırlanan ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğreticilerin derslerinde İstanbul Üniversitesi DİLMER tarafından hazırlanan “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitabı”nı (Temel Seviye: A1, A2) kullanması, araştırmacı tarafından önceden

belirlenmiş ölçüttür. Öğreticilerin araştırmaya katılmasında gönüllülük esas alınmıştır.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşülene kendini ifade etme ve gerektiğinde araştırma için derinlemesine bilgi sağlama olanağı yaratır (Büyüköztürk vd., 2011, s.163). Görüşme formu, uzman görüşü alınarak hazırlanmış ve uzmanlardan alınan dönütlerle düzenlemeler yapılmıştır. Görüşü alınan uzmanlar, ilgili alanda akademik çalışmalar yapan 1 doçent, 2 araştırma görevlisi ve yabancılara Türkçe öğreten 2 öğretim elemanı olmak üzere 5 kişiden oluşmaktadır.

Görüşmelerin öncesinde öğretim elemanlarından randevu alınmış, görüşmeler sırasında yönlendirme ve zaman kısıtlaması olmamasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler, uygun ortamlarda (sessizlik, uygun ışık düzeni vb.) gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Veriler, 2015 yılı Şubat ayında toplanmıştır.

Veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Verilerin toplanmasının ardından yazılı ortama aktarılan yanıtlar araştırmacı tarafından kodlanmış ve kodları altında toplayan temalar oluşturularak betimlenmeye hazır duruma getirilmesi süreci izlenmiştir. Verilerin kodlanması ve ulaşılan temaların incelenmesi amacıyla alanda akademik araştırmalar yapan 2 uzmanın görüşlerine başvurularak kodlara son biçimi verilmiştir.

Verilerin analiziyle elde edilen bulgulara yer verilirken görüşleri doğrudan aktarılan öğretim elemanları "Ö" harfi ve numara ile kodlanmıştır (Ö1, Ö2, Ö3...).

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğreticilerin yabancılara Türkçe öğretimi sırasında temel dil becerilerini kazandırırken karşılaştıkları güçlüklerin derecelendirmesini yapmaları istediğinde, Tablo 1 ve Tablo 2'deki bilgilere ulaşılmaktadır.

Tablo 1

Öğreticilerin Yabancılara Türkçe Öğretirken Temel Dil Becerileri Açısından En Çok Zorlandıkları Beceriler

Beceriler	f
Konuşma	3
Yazma	2
Dinleme	1
Okuma	1

Tablo 1’de görülebileceği gibi, görüşüne başvuru alan öğretmenlerin 3’ü, en çok konuşma becerisini, 2’si yazma becerisini kazandırmada güçlük yaşadıklarını belirtmektedirler. Katılımcıların arasında dinleme ve okuma becerisini kazandırmada güçlük yaşadıklarını belirten birer öğretici de bulunmaktadır. Öğreticilerin öğrencilere kazandırılmasında en az güçlük yaşadıklarını belirttikleri beceriler ise (Tablo 2) okuma (4) ve dinlemedir(3). Bununla birlikte öğrencilerin yaşadıkları güçlükler konusunda kendi görüşlerine başvuru alan başka bir çalışmada (Açık, 2008) ilk sırada yazma (%40), ikinci sırada konuşma (%33), üçüncü sırada dinleme (%17) ve son sırada okuma (%16) bulunduğu görülmektedir.

Tablo 2

Öğreticilerin Yabancılara Türkçe Öğretirken Temel Dil Becerileri Açısından En Az Zorlandıkları Beceriler

Beceriler	f
Okuma	4
Dinleme	3

Dinleme eğitiminde karşılaşılan güçlükler ise öğretmenler tarafından Tablo 3’te olduğu gibi belirtilmektedir.

Tablo 3

Öğreticilerin Yabancılara Türkçe Öğretirken Dinleme Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlükler

Güçlükler	f
Metinlerin seslendirilmesindeki sorunlar (CDler)	6
Materyal yetersizliği	4
Metinlerin düzeye uygun olmaması	3
Metinlerin güncel olmaması	2
Öğrencilerin isteksizliği	1

Yukarıdaki Tabloye göre çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı metinlerin seslendirilmesinde hız konusunda özenli davranılmadığını düşündüklerini ifade etmektedir. Çoğu zaman hızlı seslendirilen metinlerin anlaşılmasında güçlük yaşandığı vurgulanmaktadır (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6). Örneğin Ö1, kayıtlardaki konuşma hızından dolayı anlaşılmayan metinlerin anlaşılana kadar dinlenmesinin öğrencilerde bıkkınlık yarattığını; Ö6 ise kimi ses kayıtlarını, konuşma hızından dolayı kendisinin bile takip etmekte zorlandığını belirtmektedir. Katılımcılardan Ö3, konuşmaların hızlı olmasının yanında akıcı olmadığını, Ö5 ise özellikle son seslerin yutulmasının anlaşılmayı zorlaştırdığını vurgulamaktadır.

Materyal yetersizliği (4) de öğretmenlerin dinleme eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerden olarak belirtilmektedir. Dinleme eğitiminin bol bol uygulamayla verimli biçimde yapılabileceğini; ancak düzeye uygun farklı metinler bulmakta zorlandığını belirten Ö1, Ö3 ve Ö4, kendilerinin yeni metinler oluşturmaya çabaladıklarını ancak bunların yeterli olmadığını söylemektedir. Ö4, A2 düzeyindeki kitapta yer alan dinleme metinlerinin, öğrenilen dilbilgisi yapılarını ve yeni sözcükleri pekiştirme konusunda A1 düzeyine göre yetersiz olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Bununla birlikte görseller, görüntü kayıtları gibi materyallerin eksikliği de vurgulanmaktadır.

Metinlerin düzeye uygun olmamasından kaynaklı güçlükler yaşandığını belirten öğretmenler (3), “kolaydan zora” ilkesinin yabancılara Türkçe öğretimindeki önemine değinmekte, metinlerin sıralamasında buna özen gösterilmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Kitaplarda yer alan metinlerin günlük yaşamda öğrencilerin sıklıkla karşılaşabileceği metinler olması konusundaki yetersizliğe değinen öğretmenler (2) ise bunun da dinleme eğitiminde güçlük yaşanmasına neden olduğunu belirtmektedir.

Ö6, öğrencilerin dinleme konusundaki isteksizliğinin yarattığı güçlüğü değinmekte, bu durumun öğrencilerin başarısızlığına yol açtığını belirtmektedir.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin dinleme eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin en çok ses kayıtlarıyla ilgili anlaşılabilirlik konusundaki eksiklikten kaynaklandığını vurguladıkları görülmektedir. Başka bir deyişle kayıtlardaki konuşma hızı çoğu zaman doğru ayarlanmadığı için dinleme eğitiminde önemli güçlükler yaşanmasına dikkat çekilmektedir. Öğrencilerin dinleme isteksizliğinin nedenleri arasında da sayılabilecek bu sorunlarla ilgili olarak Öztunç da araştırmasında (2018) sesli metinlerin dinlenebilirliklerinin anlama üzerinde; hız

ve gürültü oranının ise yabancıların Türkçe öğrenirken zorluk algılarında etkisi bulunduğu dikkat çekmektedir.

Metinlerde yer alan cümlelerin, günlük dilin işlevsel kullanımına uygun olarak yer alması ve cümle yapılarında örtük olarak verilmek istenen anlamların öğretilmesi gerekir (Tiryaki, Kayatürk, 2017, s. 314). Yukarıdaki bulgular arasında görülen eksiklikler ise bu konuda dinleme metinlerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Öğreticilerin Dinleme Eğitiminde Etkili Olduğunu Düşündükleri Materyaller

Materyaller	f
Video	6
Ses kaydı	5
Müzik	3
Fotoğraf	2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, görüntülü kayıtların akılda kalıcılık ve ilgi çekme özelliklerinden yararlanılarak etkili bir dinleme eğitimi sağlayabileceğini düşündüklerini belirtmektedir (Tablo 4). Örneğin Ö4, çizgi film ve kısa tanıtım filmlerinden yararlanılarak işlenen derslerde dinleme eğitiminde daha başarılı sonuçlara ulaşıldığını deneyimlediğini belirtmektedir. Bununla birlikte çoğunluğun (5) ses kayıtlarının da (kitaptaki dinleme metinlerinin seslendirme kayıtları, “CD”ler) dinleme eğitiminde etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ders kitaplarındaki dinleme metinleri uygun vurgu ve tonlamalarla doğal biçimde seslendirildiğinde, düzeye uygun olduğunda, konu bütünlüğü ve öğrenilen dilbilgisi yapılarının pekiştirilmesi açısından etkili materyallerden biri olarak belirtilmektedir. Dersi monotonluktan kurtaran, eğlenerek öğrenmeyi sağlayan şarkıların da dinleme eğitiminde etkili olduğunu düşünen öğretmenler (3) bulunmaktadır. Ö4 ve Ö5, fotoğraflardan yararlanılarak işlenen derslerde öğrencilerin dinlemeye güdülenmesinin ve dolayısıyla dinleme eğitiminin etkililiğinin kolaylıkla sağlandığını belirtmektedir.

Tablo 5’te de görülebileceği gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin 1’i kitaplarda yer alan dinleme metinlerinin hedef kitlenin düzeyine genel olarak uygun olduğunu, kitapların özellikle sözcük ve dilbilgisi konularında bütünlük sağladığını düşündüğünü belirtmektedir. Diğer öğretmenlerin 3’ü, A1 düzeyindeki kitaplarda yer alan dinleme metinlerinin hedef kitlenin düzeyine uygun olduğunu düşündükleri; ancak A2 düzeyinde ise bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirttikleri görülmektedir. Ö5, A2 düzeyinde öğrenciyi hazırlıksız yakalayan ve hızlı bir geçişle düzeyinin üzerindeki metinlerle karşılaşmasının dinleme eğitimini

olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Ö3, Ö4 ve Ö7 de dinleme metnlerinin ve etkinliklerinin A2 kitabında hedef kitlenin düzeyine uygun olmadığını belirtmektedir. Ö1 ve Ö6 ise metnin uzunluk ve kısalıklarının, etkinliklerdeki soru sayılarının her iki kitapta da öğrenci düzeyine uygun ve dengeli biçimde dağıtılmadığını düşünmektedir. Katılımcıların tamamı (6) her iki kitabın dinleme metnlerinin ses kayıtlarında yaşanan özellikle hız sorununun öğrenci düzeyine uygun olmadığını belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte Ö5, ses kalitesinin özellikle A2 kitabının ses kayıtlarında öğrencileri zorladığını, anlaşılmayı güçleştirdiğini belirtmektedir.

Tablo 5

Kitaplarda Yer Alan Dinleme Metnlerinin Hedef Kitlenin Düzeyine Uygunluğuna İlişkin Öğretici Görüşleri

Görüşler	f
Kitaplarda yer alan dinleme metnlerinin hedef kitlenin düzeyine genel olarak uygun olduğunu düşünüyorum.	1
A1 düzeyine yönelik kitaplardaki dinleme metinleri öğrenci düzeyine uygun; ancak A2 düzeyinin uygun olmadığını düşünüyorum.	3
Kitaplarda yer alan dinleme metinleri hedef kitlenin düzeyine uygun olmadığını düşünüyorum.	3
Kitaplarda yer alan dinleme metnlerinin etkinliklerinin düzeye uygunluğu konusunda sıkıntılar var.	4
Kitaplarda yer alan dinleme metnlerinin seslendirilmesinin düzeye uygunluğu konusunda sıkıntılar var.	6

Bu bağlamda dinleme metnlerinin genel olarak A1 kitabında hedef kitle için daha uygun olduğu; ancak A2 kitabında bazı sorunların bulunduğu söylenebilir. Özellikle ses kayıtlarındaki hız sorunu gibi sıkıntılarla, düzeye uygunluk konusunda da karşılaşılmaktadır.

Tablo 6

Dinleme Metnlerinin Günlük Yaşamla İlişkisi Konusunda Öğretici Görüşleri

Görüşler	f
Dinleme metnlerinin günlük yaşamla yeterince ilişkili olduğunu düşünüyorum.	2
Dinleme metnlerinin günlük yaşamla ilişkili olma konusunda geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	5

Tablo 6’da katılımcıların dinleme metinlerinin günlük yaşamla ilişkisi konusundaki görüşleri yer almaktadır. Çoğunluğun (5) dinleme metinlerini günlük yaşamla ilişkili ancak bazı noktalarda yetersiz bulunduğu görülmektedir. Ö3, metinlerde geçen yer adlarının yalnızca İstanbul, Ankara, İzmir gibi merkezlerden seçilmesi yerine kitaptan farklı bölgelerde de yararlanıldığı düşünülerek geliştirilmesinin örneğin Adana’da yaşayan yabancı öğrenci için daha olumlu olabileceğini belirtmektedir. Ö4, metinlerde kullanılan ölçünlü dil ile günlük yaşamda karşılaşılan dilin ağız özellikleri açısından farklılıklar göstermesinin öğrencinin güdülenmesini olumsuz etkilediğini ve bu bağlamda seslendirmenin doğal biçimde yapılmasının dinleme eğitime katkı sağlayabileceğini düşündüğünü belirtmektedir. Ö5 ise dinleme metinlerinin günlük yaşamla ilişkili olduğunu söylemekle birlikte, yaklaşık iki dakika süren bazı düz anlatımların öğrencinin sıkılmasına neden olduğunu; günlük yaşamdaki iletişimin daha çok soru yanıt biçiminde olmasının göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ö6, genel olarak günlük yaşamdan birçok alanda kullanılabilir sözcüklerle oluşturulan metinlerin zaman zaman artık kullanılmayan sözcükleri de içermesini, giderilmesi gereken bir olumsuzluk olarak değerlendirmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yakından uzağa ilkesinden hareketle günlük yaşamın içinden durumların aktarıldığı metinlerin dinleme eğitime katkı sağlayacağı bilinmektedir. Bununla birlikte öğretici görüşleriyle değerlendirilen kitapların bu açıdan genel olarak dinleme becerisini geliştirmeye uygun olduğu; ancak yukarıda belirtilen bazı konularda geliştirilebileceği söylenebilir.

Tablo 7

Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Temel Söz Varlığını Geliştirmekteki Yeterliliğine İlişkin Öğretici Görüşleri

Görüşler	f
Dinleme metinlerinin öğrencilerin temel söz varlığını geliştirmekte yeterli	5
Dinleme metinleri öğrencilerin temel söz varlığını geliştirmekte yeterli değil	2

Özellikle temel ve orta düzeyde, Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan hem ders kitapları hem de çalışma kitaplarında bütünlük göstermesi beklenen temel sözvarlığının, iyi belirlenmesi çok büyük önem taşımaktadır (Barın, 2003). Bu bağlamda, Tablo 7’de araştırma kapsamındaki kitaplarda yer alan dinleme metinlerinin öğrencilerin temel sözvarlığını geliştirmekteki yeterliliğine ilişkin öğretici görüşleri yer almaktadır. Katılımcıların çoğunluğu (5), dinleme metinlerini genel olarak öğrencilerin temel sözvarlığına katkı

sağlayabilecek yeterlikte değerlendirmektedir. ve Ö3 ise atasözü ve deyimlerin azlığını, metinlerin bu konuda daha zengin metinler olmasının öğrencilere katkı sağlayabileceğini düşündüklerini belirtmektedir. Ö1 ve Ö3'ün dışındaki öğrencilerin ise atasözü ve deyimlerin soyut olmaları nedeniyle A1, A2 düzeylerinde çok az yer almasını olumlu olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Tablo 8**Dinleme Metinlerindeki Kültürel Ögelere İlişkin Öğretici Görüşleri**

Görüşler	f
Dinleme metinlerindeki kültürel öğeleri A1 ve A2 düzeyleri için yeterli ve uygun buluyorum.	6
Bu konuya ilişkin fikrim yok.	1

Yabancılara Türkçe öğretiminde kültüraktarımı, hem toplumu tanıtıcı nitelikte hem de başka kültürlerin özelliklerini sunan bir yapıda olmalıdır. Aktarılacak kültürel öğelere bir sırayla yer verilmeli; bu sıra, kendi kültürümüze ait olan öğelerin kullanım sıklığına göre düzenlenmelidir (Demir ve Açık, 2011). Tablo 8'de görülebileceği gibi, öğrencilerin tamamı, dinleme metinlerini bu açıdan değerlendirirken A1 ve A2 düzeyleri için uygun olarak belirtmektedir. Örneğin Ö6, her konuda bir dinleme metni olmasının başlangıç kurlarında sözvarlığını zenginleştirmeye ve dilbilgisi yapılarını pekiştirmeye odaklanılmasını gerektirdiğini, bununla birlikte metinlerde öğrencilerin içine yeni girdikleri kültürü tanımasına yönelik ipuçları da bulabileceğini olumlu bulduğunu söylemektedir. Ö1 ve Ö4 de ilerleyen kurlarda daha çok kültürel öğenin metnin içinde yer alabileceğini ancak belirtilen düzeyler için kitaplardaki aktarımının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Ö7 ise bu konuyla ilgili değerlendirme yapmak istemediğini, konuya ilişkin fikrinin olmadığını belirtmiştir.

Tablo 9**Dinleme Metinleriyle İlgili Etkinlikler Konusunda Öğretici Görüşleri**

Görüşler	f
Kitaplardaki dinleme metinlerinin etkinliklerinin öğrenci düzeyine uygun ve içerik açısından da yeterli olduğunu düşünüyorum.	2
Kitaplardaki dinleme etkinliklerinin düzeye uygun olmadığı görüşündeyim.	5

Tablo 9'da da görülebileceği gibi, katılımcıların çoğunluğu (5), kitaplardaki dinleme etkinliklerinin düzeye uygun olmadığı görüşünü belirtmektedir. Bu görüşte olan katılımcıların tamamı, A1 kitabındaki

etkinliklerin düzey açısından uygun olarak değerlendirilebileceğini; ancak A2 kitabında genellikle düzeyin altındaki etkinliklerin yer aldığını belirtmektedir. Bununla birlikte Ö3, etkinliklerin doğru-yanlış ağırlıklı olmasının yerine çeşitlendirilmesinin, dinleme eğitimi sürecini daha ilgi çekici biçime getirebileceğini düşündüğünü ifade etmektedir. Görüşüne başvurulmuş 2 öğretici ise kitaplardaki dinleme metinlerinin etkinliklerinin öğrenci düzeyine uygun ve içerik açısından da yeterli olduğunu düşündüklerini belirtmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yabancılara Türkçe dil becerilerinin kazandırılmasında verimli bir öğretim sürecinin sağlanmasına yönelik geliştirme çalışmaları için, öğretmenlerin sınıf ortamında yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve ihtiyaçların doğru analiz edilmesi önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin en çok hangi dil becerilerini kazandırmada güçlük yaşadıkları irdelenmiş, ilk iki sırada konuşma ve yazma becerisinin yer aldığı görülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yanıtları, Açık'ın (2008) araştırmasında görüşüne başvurulmuş öğretmenlerle aynı doğrultudadır. İki çalışmada da öğretmenler, dinleme becerisi edindirmeyi daha az güçlükle karşılaştıkları dil becerisi olarak belirtmektedir. Öğretmenlerin bu yanıtları, anlatma becerilerinin kazandırılmasında daha çok ya da anlama becerilerinin kazandırılmasında daha az güçlükle karşılaşıldığının ifadesi olarak da okunabilir. Anlatma becerilerinin kazandırılmasının gözlenebilir –somut- verilere ulaşmada öğrencilerden dönüt almaya daha açık olduğu düşünüldüğünde; bireylerin dinlediğini/okuduğunu yazarak ya da konuşarak belirttikleri göz önünde bulundurulduğunda bu sıralamalara ilişkin yeni soruların oluşması olanaklıdır.

Seslerin, sözlerin, konuşmaların birey tarafından işitme organıyla algılanması ve bilişsel işlemler sonucunda anlaşılması dinleme olarak adlandırıldığından (Güleryüz, 2002, s. 29); dinleme çalışmalarında seslerin, sözlerin, konuşmaların öncelikle doğru biçimde bireyin kulağına ulaşması beklenir. Başka bir deyişle akıcı bir metnin, doğru vurgu ve tonlamalarla, uygun hızda bireye ulaşması dinleme etkinliği için önemlidir. Ancak bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenler, derslerde Türkçe metinleri dinleme becerisini kazandırmada en çok güçlük çektikleri konunun seslendirme sorunu olduğunu belirtmektedir. Bunun sınıf içinde dinleme etkinliklerine karşı isteksizlik yaratması, kaçınılmaz bir güçlük olarak öğretmenlerin karşısına çıkmaktadır. Özaltun'un (2018) sesli metinlerin dinlenebilirliklerinin anlama üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında da dinleme etkinliğindeki hız ve gürültü ile ilişkili biçimde yabancıların Türkçe öğrenirken zorluk algılarının

değiştiğini vurgulaması, bu sonuçla örtüşmektedir. Çünkü bilindiği gibi zorluk algısı ve öğrenmeye güdülenme arasında ilişki bulunmaktadır. Dinleme metinlerine ve etkinliklerine ilişkin zorluk algısını etkileyen başka bir konunun da düzey sorunu olduğu görülmektedir. Metinlerindeki cümle yapılarında kolaydan zora, basitten karmaşığa sırasının gözetilmemesinin düzeye uygunluk beklentisinin karşılanmamasına neden olduğu, bu durumun öğrencilerin güdülenmesini de olumsuz etkiledi bazı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Güdülenme sorunları ise başarısızlığa yol açmaktadır.

Bu çalışmada öğretmenler tarafından sıralanan güçlüklerin arasında derslerin görsel ve daha başka işitsel araç gereçlerle desteklenememesi sorunu yer almaktadır. Oysa metinlerin yalnızca dinleme değil, izleme duyusuna da seslendiğinde öğrenenlerin anlama başarısının daha yüksek olduğu yapılan çalışmalarda (Memiş, 2019) ortaya konulmaktadır. Gümüş Mattiussi ve Baş'ın yürüttüğü çalışmada (2020), ses uyaran temelli dinleme metinlerinin görsellerle desteklendiğinde diğer uyaran desteğini daha etkili kıldığı belirlenmiştir. Atış ve Arslan'ın (2015) çalışmasına göre de yabancılar Türkçe öğretiminde yardımcı ders materyallerinden en çok yararlanan konuların ikinci sırasında dinleme becerisini geliştirmek gelmekte, bu becerinin geliştirilmesinde ise en etkili araç gereçler arasında video ilk sırada yer almaktadır. Öğrencilerin ders dışında da dinleme becerisini geliştirebilmesi açısından, öğretmenlerin de belirttiği bu materyallerden yararlanmanın önemli olduğu söylenebilir. Durmuş (2013) da teknoloji destekli dinleme eğitiminin ve derslerde birden çok araç-gereçten yararlanılarak Türkçe öğretilmesinin, yabancı öğrencilerin yeni bir dili öğrenirken güdülenmesini artırabileceğini belirtmektedir.

Dinleme metinlerinin günlük yaşamla yeterince ilişkili olmaması ise dile getirilen başka bir güçlüktür. Bunun yanında öğretmenler, metinleri, kültürel öğelerle ilişkili olma ve öğrencilerin temel söz varlığını geliştirme konularında yeterli bulmaktadır.

Bu çalışmada yer verilen öğretmen görüşlerinin ışığında, kitaplarda yer alan dinleme metinlerine yönelik aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Dinleme metinlerinin sesletiminde daha doğal, açık, anlaşılır olunmasına özen gösterilmelidir.
- Ses kayıtlarında kadın-erkek, genç-yaşlı farklı bireylerin seslerine de yer vererek tekdüzelik önlenmelidir.
- Dinlenecek metnin ses kaydında hız konusunda dengeli davranılmalıdır.
- Dinleme metinlerinin uzunlukları düzeye ve konuya göre ayarlanmalıdır.
- Öğrencilerin ilgisini çekebilecek metinlere yer verilerek güdülenmeleri sağlanmalıdır.

- Ders kitapları dinleme açısından yararlı olabilecek video kayıtlarıyla desteklenmelidir.
- Dinleme metinleri günlük yaşamı daha fazla yansıtan metinler olmalıdır.
- Dinleme metinleri öğrencileri sözlük kullanmaya yönlendirebilecek nitelikte olmalıdır.
- Metinlerin kaç kez dinletilmesi gerektiği yönergelerle öğreticiye belirtilmelidir.
- Özellikle A1 düzeyindeki dinlemelerde uzun süreli geçiş müzikleri kısaltılmalıdır.

Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi alanında materyal eksikliğinin giderilmesine gereksinim duyduklarını belirtmesi, öğretmenlerin de dâhil edileceği materyal geliştirme süreçleri yürütülmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Özgül bir belirlemeyle alanda yapılacak yeniliklerde ve özellikle kaynak hazırlama konusunda öğretmenlerle işbirliği yapılması gerektiği söylenebilir. Kaynakları kullanmaya rehberlik eden, derslerde öğrenciyle bizzat iletişimde olan öğretmenlerin görüşleri; sorunların doğru belirlenmesinde ve giderilmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretici görüşleriyle yapılandırılacak yeni çalışmaların alanyazına kazandırılması gerektiği önerilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. <http://turkoloji.cu.edu.tr/>, Erişim tarihi: 23.08.2021
- Atış, S. & Arslan, M. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde dilsel becerilerin gelişimine etkisi bakımından ders materyallerinin önem derecelerinin analitik hiyerarşi süreci (AHS) ile belirlenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 711-726.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 311-317.
- Bıçer, N. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma ve dinleme etkinliklerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre değerlendirilmesi. İ. Güleç, E. Sella, A. Okur ve B. İnce (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler* içinde (s. 179-194). Sakarya Üniversitesi Yayınları.

- Boylu, E. & Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaşması üzerine, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(24), 309-324.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Demir, A. & Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30(30), 51-72.
- 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*, 208-223.
- Göçer, A., Tabak, G. & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32), 73-124.
- Gülyüz, H. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Pegem Akademi.
- Gümüş Mattiussi, R. & Baş, B. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak kullanılan görsel-işitsel materyallerin etki durumu. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 16-29.
- Gün, M. & Bakırdöğen, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Gazi Üniversitesi B1 Seviyesi Ders Kitabı dinleme bölümünün incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 7, 59-79.
- Karababa, Z. C. (2009). Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 265-277.
- Karagöl, E.(2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik yapılan araştırmalar. E. Karagöl (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi* içinde (s. 1-16). Pegem Akademi.
- Korkmaz, C. B. (2019). Metin sınıflandırması bağlamında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan dinleme metinleri. *Türkiyat Mecmuası*, 29(1), 93-126.
- Memiş, M. R. (2019). Türkçe öğrenenlerin dinleme başarısını artırmak için kullanılabilecek iki farklı uygulama. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 107-120.

- Mete, F. & Gürsoy Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Özaltun, H. (2018). *Yabancılar Türçe Öğretiminde Sesli Metinlerin Dinlenebilirlik Açısından Tanımlanması ve Sınıflandırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbal, B. & Genç, A. (2019). Yabancı dil olarak Türçe öğretiminde ders kitaplarında dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmaların değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 197-212.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. Siyasal Kitabevi.
- Şen, Ü. (2021). Yabancı dil olarak Türçe öğretimine genel bir bakış. Ü. Şen (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türçe Öğretimi* içinde (s. 2-22). Pegem Akademi.
- Tiryaki, E. N. & Kayatürk, N. (2017). Yabancılar Türçe öğretiminde kitaplarındaki dinleme metinlerinin örtülü anlam açısından değerlendirilmesi (İstanbul B1-B2 seviyesi ders kitabı). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 300-319.
- Yeşilyurt, E. (2021). Yabancı dil olarak Türçe öğretiminde için hazırlanmış ders kitapları. Ü. Şen (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türçe Öğretimi* içinde (s. 168-191). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: In a world where relations between people and countries are constantly developing and changing, the importance of teaching Turkish, which is one of the most spoken languages, to foreigners is increasing day by day. Today, Turkish is taught to foreigners in language centers affiliated to universities, courses and language schools affiliated to private institutions. The most basic aim accepted all over the world in both mother tongue education and foreign language teaching is to develop basic language skills for correct and effective communication. The

acquisition of language skills in teaching Turkish as a foreign language has been dealt with more in recent studies; deficiencies and problems are identified and solutions are sought. Among the basic language skills, which are listening, speaking, reading and writing, listening has a special place in order to ensure verbal communication of students. In this context, this research is a qualitative study structured to determine the views of the teachers working in the field of teaching Turkish to foreigners about the listening texts in the textbooks.

Method: This research is a qualitative study in which teachers' views on listening texts in Turkish teaching textbooks for foreigners are consulted. Interview technique was used to collect data. The study group of this research consists of 7 instructors, 2 male and 5 female, working at Çukurova University Turkish Teaching Center (TÖMER) in the fall semester of the 2014-2015 academic year. The use of the “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitabı” (Teaching Turkish to Foreigners Textbook) (Basic Level: A1, A2) prepared by Istanbul University DİLMER in the lessons of the instructors is a predetermined criterion by the researcher. The data were analyzed through content analysis.

Findings: It is important to determine the problems experienced by the instructors in the classroom environment and to analyze the needs correctly for development studies aimed at providing an efficient teaching process in the acquisition of Turkish language skills to foreigners. For this reason, in this study, it was examined which language skills the teachers had the most difficulty in gaining, and the teachers in the study group stated that the subject they had the most difficulty in gaining the skill to listen to Turkish texts in the lessons was the problem of vocalization. The fact that this creates reluctance towards listening activities in the classroom is an inevitable difficulty for the teachers. Among the difficulties listed by the instructors in this research is the problem of not being able to support the lessons with visual and other audio equipment. Another difficulty expressed is that the listening texts are not sufficiently related to daily life. In addition, the instructors find the texts sufficient to be related to cultural elements and to develop students' basic vocabulary.

Conclusion: The fact that the instructors whose opinions were consulted stated that they needed to eliminate the lack of materials in the field of teaching Turkish to foreigners reveals the importance of conducting material development processes in which the instructors will be included. Care should be taken to make the pronunciation of the listening texts more natural, clear and understandable. Uniformity should be prevented by including the voices of different individuals, men and women, young and old, in sound recordings. In the sound recording of the text to be listened to, balance should be exercised in terms of speed. The

length of the listening texts should be adjusted according to the level and topic. Students should be motivated by including texts that may be of interest to them. Textbooks should be supported with video recordings that can be useful for listening. Listening texts should be more reflective of daily life. Listening texts should be in a quality that can direct students to use a dictionary. The number of times the texts should be played should be indicated to the instructor with instructions. Especially in A1 level listening, long transitional music should be shortened.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54662>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 18-11-2021
Kabul Tarihi: 20-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 18-11-2021
Accepted: 20-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Öztürk Karataş, E. (2021). Futbol Taraftarlarının Karşıt Görüşe Saygı ve Öz Denetim Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 55, 4022-4032.

FUTBOL TARAFTARLARININ KARŞIT GÖRÜŞE SAYGI VE ÖZ DENETİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ¹

Emine ÖZTÜRK KARATAŞ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, futbol taraftarlarının karşıt görüşe saygı ve öz denetim düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma betimsel tarama modeli niteliğinde uygulamalı bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı İnönü Üniversitesi öğrencileri oluştururken, örneklem grubunu tesadüfi örneklem yolu ile seçilen İnönü Üniversitesinin Beşiktaş - Fenerbahçe ve Galatasaray futbol takımlarının 388 taraftarları oluşturmaktadır. Araştırmada Güllü'nin geliştirdiği 'Sporda Karşıt Görüşe Saygı ve Öz Denetim Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri, 75, ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri ise 'rakibe yönelik nefret', 73 'rakibe yönelik saygı' ,78 olarak saptanmıştır. Araştırmada ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi, çoklu karşılaştırmalar için tek yönlü ANOVA testi, çoklu karşılaştırmalarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc testi olarak Tukey testi yapılmıştır. Çalışma sonunda futbol taraftarlarının karşıt görüşe saygı ve öz denetim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre fark anlamlı bulunmamıştır, Yaş, taraftarı olunan takım, taraftar derneklerine üyelik durumu değişkenlerine göre fark anlamlı bulunmuştur. Taraftarlar derneklerine üye olan kişilere futbolda nefret ve saygı ile ilgili bilgilendirici çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Futbol, Saygı, Öz Denetim, Taraftar

¹ Bu Makalenin etik kurul onayı İnönü Üniversitesi'nde 12/11/2021- E.107804 tarih sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Dr., Öğretmen, Malatya, eozturkkaratas@gmail.com, Orcid: 0000-0002-4142-5369

Analysing the Respect of Football Fans for the Opposing View and Their Self-Control Levels

Abstract

The purpose of this study is to determine the respect of football fans for the opposing view and their self-control levels. This is an applied study in the form of a descriptive survey model. The population of the research consists of the students of İnönü University in the 2021-2022 academic year while the sample group consists of randomly selected 388 fans of Beşiktaş, Fenerbahçe and Galatasaray football teams of İnönü University. "Respect for Opposing View in Sports and Self-Control Scale" developed by Gülle was used in the study. The Cronbach's Alpha value of the scale was determined as .75, and the Cronbach Alpha values of the sub-dimensions of the scale were determined as .73 for "hatred towards the opponent" and .78 for "respect for the opponent". In the study, t-test was used for independent groups in paired comparisons, one-way ANOVA test was used for multiple comparisons, and Tukey test was applied as post-hoc test to determine between which groups the difference was in multiple comparisons. No significant difference was found in the level of respect of football fans for the opposing view and their self-control levels according to the gender variable following the study. The difference was found to be significant according to the variables of age, supported team, and membership in fan associations. It is important to perform informative studies about hatred and respect in football for those who are members of fan associations.

Keywords: Football, Respect, Self-control, Fans

GİRİŞ

Futbol insanların sevdiği, oynayanın oynarken, izleyeninde izlerken keyif aldığı, her yerde oynanan, en fazla taraftarı olan ve milyonları kendisine hayran bırakan bir spor branşıdır. Futbolcuların bir savaşçı gibi sahada mücadele etmeleri bu sporu daha da etkileyici kılmaktadır. Futbol taraftarı, şartlar ne olursa olsun her zaman takımını destekleyen kişidir. Ancak takımlarını desteklerken taraftarı olduğu takımlarından bazı beklentileri de vardır. Bu beklentiler arasında; oynadığı maçlarda rakiplerini sürekli yenmeleri, oynadığı ligde şampiyon olmak veya ligi üst sıralarda bitirmek, kupa kazanmak, tanınmış ve yetenekli sporcuları takımlarında görmek futbol taraftarlarının takımlarından beklentileri arasındadır. Futbol taraftarlığı, bazen babadan miras kalmış gibi ailede herkesin aynı takımı tutması ailenin bir üyesi gibi olmaktadır, bazen tüm mahallenin aynı takımı tutması, mahalle ile takımın özdeşleşmesi, tribünde maç izlerken takımın attığı gol sonrası yanında oturan hiç tanımadığı birine sarılıp mutluluğu paylaşmaktır.

Bireyler yaşamlarını rahatlıkla sürdürebilmeleri için toplumdaki diğer insanlarla beraber yaşamayı öğrenmek zorundadır. Beraber yaşayan insanlar

diğer insanlara karşı ölçülü davranmak zorundadır. Bu sebeple etik değerler çerçevesinde saygılı olmak önem arz etmektedir (Kıral, 2018, s.4). Saygı sözcüğünün his, olgu ve değerler içinde bulunduran sübjektiflik ve objektifliği vardır. İkili ilişkilerde bireylerin etrafındaki insanlara karşı saygı ile ilgili olumlu davranışlar göstermektedirler. İlişkilerdeki bazı olumlu davranışlar olurken zaman zamanda saygısızlık içeren bir takım olumsuzluklarda görebiliriz (Şentürk, 2008, s.217). Taraftar olmak bireyleri holiganlığa yöneltebilir bazen de aşırı duygusallığa sebep olabilir. Spor ortamında yaşanan çeşitli ruh hali bireyler için bir öz denetimdir. Öz denetimde insanlar saygı duymayı, rakip taraftarlara karşı saygılı olmayı öğrenir. Öz denetim neticesinde insanlar birbirine saygılı olma ile birlikte iyi insan olmayı da öğrenir (Gülle, 2018, s. 264). Öz denetim, bireyin bir hedefi gerçekleştirmek amacıyla bireylerin davranışlarını ya da farklı bir amaca yönelme eğilimini denetleyerek kısıtlamasıdır (Karataş ve Duyan, 2020, s. 306). Çevresi ile uyum içerisinde olan bireylere bakıldığında genelde öz denetimleri yüksek olan bireyler oldukları, olumsuz davranışlarını kontrol altında tutabilmişlerdir (Odacı ve Kınık, 2018, s. 623). Öz denetim, bireyin çevresi ile daha uyumlu ve kendini değiştirebilmesi (Duyan ve ark., 2012, s. 19), davranışlarının sorumluluğunu alabilmesi, öz güven kazanması, bireyin kendisi ile iç hesaplaşma yapabilmesidir (Çetin ve Çağlayan, 2018, s.173).

Son zamanlarda futbol taraftarları arasında yaşanan tribün olayları, taraftarların rakip takımın oyuncularına ve taraftarlarına yapmış oldukları olumsuz tutum ve davranışlar saygı ve öz denetim eksikliğinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Spor ahlakı ve sportmenlik davranışlarına yakışmayan bu tutumlar ve davranışlar futbolda sık sık karşımıza çıkmaktadır. Bu tür olumsuzlukların belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması futbolun geleceği açısından önemlidir. Bu hususta futbolun paydaşlarından biri olan taraftarların rakibe yönelik nefret ve saygı durumlarının belirlenmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı da futbol taraftarlarının karşıt görüşe saygı ve öz denetim düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

2021 – 2022 eğitim öğretim yılında düzenlenen bu çalışma betimsel tarama modeline göre düzenlenmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı İnönü Üniversitesi öğrencileri oluştururken, örneklem grubunu tesadüfi örneklem yolu ile seçilen

İnönü Üniversitesinin Beşiktaş - Fenerbahçe ve Galatasaray futbol takımlarının 388 taraftarları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Gülle (2018)'nin geliştirdiği 'Sporda Karşıt Görüşe Saygı ve Öz Denetim Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek 'rakibe yönelik nefret' ve 'rakibe yönelik saygı' olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri ,75, ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri ise 'rakibe yönelik nefret' ,73 'rakibe yönelik saygı' ,78 olarak saptanmıştır. Verilerden Skewness (basıklık) ve Kurtosis (çarpıklık) değerlerinin +1,5 ve -1,5 değerleri arasında bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre bu değerler verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Araştırmada ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi, çoklu karşılaştırmalar için tek yönlü ANOVA testi, çoklu karşılaştırmalarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc testi olarak Tukey testi yapılmıştır. Test sınamalarında anlamlılık düzeyi $\alpha=0,05$ olarak benimsenmiştir.

Araştırmanın Etik İzni

İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu onayı (12/11/2021-E.107804 sayılı) tarih ve karar numarası ile alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1

Cinsiyet değişkenine göre karşıt görüşe saygı ve öz denetim ölçeği t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Rakibe Yönelik Nefret	Erkek	238	2,55	,60	2,663	,090
	Kadın	150	2,38	,65		
Rakibe Yönelik Saygı	Erkek	238	3,53	,80	,591	,690
	Kadın	150	3,48	,86		
Ölçek Geneli	Erkek	238	3,14	,66	1,447	,645
	Kadın	150	3,04	,66		

Tablo 1 de cinsiyet değişkenine göre karşıt görüşe saygı ve öz denetim ölçeği t testi sonuçları arasında rakibe yönelik nefret ve rakibe yönelik saygı alt boyutlarında fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 2

Yaş değişkenine göre karşıt görüşe saygı ve öz denetim ölçeği Anova testi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Tukey
Rakibe Yönelik Nefret	18-20 (1)	129	2,40	,61	4,451	,01*	1-3
	21-23 (2)	181	2,47	,65			
	24-26 (3)	78	2,66	,57			
	Toplam	388	2,49	,63			
Rakibe Yönelik Saygı	18-20 (1)	129	3,41	,82	1,394	,249	
	21-23 (2)	181	3,54	,86			
	24-26 (3)	78	3,59	,74			
	Toplam	388	3,51	,82			
Ölçek Geneli	18-20 (1)	129	3,01	,65	2,639	,073	
	21-23 (2)	181	3,11	,69			
	24-26 (3)	78	3,22	,58			
	Toplam	388	3,10	,66			

*p<,05

Tablo 2 de yaş değişkenine göre karşıt görüşe saygı ve öz denetim ölçeği Anova testi sonuçları arasındaki fark rakibe yönelik nefret alt boyutunda anlamlı bulunmuştur. Bu farkın ise 18-20 yaş ile 24-26 yaş arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3

Taraftarı Olunan Takım Değişkenine Göre Karşıt Görüşe Saygı ve Öz Denetim Ölçeği Anova Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Taraftarı olunan takım	N	\bar{X}	SS	F	p	Tukey
Rakibe Yönelik Nefret	Beşiktaş (1)	137	2,64	,59	26,97	,00	1-2
	Fenerbahçe (2)	123	2,16	,57			
	Galatasaray (3)	128	2,63	,60			
	Toplam	388	2,49	,63			
Rakibe Yönelik Saygı	Beşiktaş (1)	137	3,62	,75	3,98	,01	1-2
	Fenerbahçe (2)	123	3,34	,84			
	Galatasaray (3)	128	3,55	,86			
	Toplam	388	3,51	,82			
Ölçek Geneli	Beşiktaş (1)	137	3,23	,62	11,54	,00	1-2
	Fenerbahçe (2)	123	2,87	,65			
	Galatasaray (3)	128	3,18	,66			
	Toplam	388	3,10	,66			

*p<,05

Futbol Taraftarlarının Karşıt Görüşe Saygı ve Öz Denetim Düzeylerinin İncelenmesi...

Tablo 3 de taraftarı olunan takım değişkenine göre karşıt görüşe saygı ve öz denetim ölçeği Anova testi sonuçları arasındaki fark rakibe yönelik nefret alt boyutunda Beşiktaş - Fenerbahçe ve Fenerbahçe - Galatasaray arasında rakibe yönelik saygı alt boyutunda Beşiktaş - Fenerbahçe arasında ölçek genelinde ise Beşiktaş - Fenerbahçe ve Fenerbahçe - Galatasaray taraftarları arasında anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4

Taraftar Derneklerine Üyelik Değişkenine Göre Karşıt Görüşe Saygı ve Öz Denetim Ölçeği t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Taraftar Derneklerine Üyelik	N	\bar{X}	SS	t	p
Rakibe Yönelik Nefret	Evet	206	1,97	,33	34,39	,00*
	Hayır	182	3,07	,28		
Rakibe Yönelik Saygı	Evet	206	3,07	,87	13,30	,00*
	Hayır	182	4,00	,36		
Ölçek Geneli	Evet	206	2,63	,57	22,17	,00*
	Hayır	182	3,63	,21		

* $p < ,05$

Tablo 4 de taraftarların taraftar derneklerine üyelik değişkenine göre karşıt görüşe saygı ve öz denetim ölçeği t testi sonuçları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin rakibe yönelik nefret ve rakibe yönelik saygı alt boyutları ile ölçek geneli puan ortalamalarına bakıldığında taraftar derneklerine üye olanların puan ortalamaları taraftar derneklerine üye olmayanların puan ortalamalarında yüksek olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Son zamanlarda birçok spor branşında şiddet ve saldırganlık olaylarına rastlanılmaktadır. Özellikle futboldaki nefret söylemleri ve rakibe karşı tahammülsüzlük dikkat çekmektedir.

Tablo 1 de cinsiyet değişkenine göre karşıt görüşe saygı ve öz denetim ölçeği t testi sonuçları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Topal ve ark. (2021, s. 7), araştırmalarında rakibe yönelik nefret alt boyutunda ve ölçeğin genel toplamında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlemiştir. Futbol izleyicilerinin genel olarak erkeklerden oluştuğu düşünüldüğünde erkeklerin rakibe yönelik nefretlerinin yüksek olacağı ve rakibe yönelik saygılarının düşük olacağı akla gelebilmektedir. Ancak, günümüzde futbol maçları stadyumda ya da

televizyonda izlenirken kadın ve erkeklerinde beraber müsabaka izlemeleri, her geçen gün futbol ile ilgilenen kadın taraftar sayılarının artması, erkek ve kadınların rakibe yönelik nefret ve rakibe yönelik saygı duygularının benzer olmasına neden olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 2 de yaş değişkenine göre karşıt görüşe saygı ve öz denetim ölçeği Anova testi sonuçları arasındaki fark rakibe yönelik nefret alt boyutunda anlamlı bulunmuştur. Bu farkın ise 18-20 yaş ile 24-26 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Araştırmamızdan farklı sonuç olarak Yalçın ve ark. (2020, s. 4), 18-20 yaş grubundaki amatör sporcuların rakibe saygı alt boyutunda en düşük değerlere sahip olduğunu; Karataş ve Savaş (2019, s. 155) ise rakibe saygı alt boyutunda anlamlı fark olduğunu belirlemişlerdir. Gürpınar (2014, s. 421), araştırmasında yaş ilerledikçe ve rekabetin artmasına paralel olarak sportmenlikten uzaklaşma eğilimi gösterileceğini tespit etmiştir. Bu sonuç araştırmamız bulgusunu desteklemektedir. Taraftarların yaşı büyüdükçe rakibe yönelik nefretlerinin de artacağı söyleyebiliriz.

Tablo 3 de takım değişkenine göre karşıt görüşe saygı ve öz denetim ölçeği Anova testi sonuçları arasındaki fark rakibe yönelik nefret alt boyutunda Beşiktaş, Fenerbahçe ve Fenerbahçe, Galatasaray arasında rakibe yönelik saygı alt boyutunda Beşiktaş, Fenerbahçe arasında ölçek genelinde ise Beşiktaş, Fenerbahçe ve Fenerbahçe, Galatasaray taraftarları arasında anlamlı bulunmuştur. Sabah Çelik (2019, s. 342), araştırmasında Beşiktaş, Galatasaray ve Fenerbahçe'nin rakip takım taraftarları tarafından nefrete maruz kaldığını belirtmiştir. Fenerbahçe taraftarlarının % 87.2'sinin en sevmediği takımının Galatasaray futbol takımı olduğu tespit edilmiştir (Turgut, 2006, s.110). Bu sonuçlar bazı evrensel kuralların çiğnendiği, sporun içerisinde var olan sevgi, saygı, hoşgörülü olma, arkadaşlık ve kardeşlik gibi önemli unsurların azaldığını ifade edilmiştir (Çalışkan, ve ark., 2018, s.14). Bu sonuçlar bulgularımızı destekler niteliktedir. Ancak son zamanlarda futbol taraftarları arasında dostluk mesajları verilse de araştırmamız sonucu bu durum ile örtüşmemektedir. Dostluk ve kardeşlikten uzaklaşan taraftarların birbirlerine karşı sergilemiş oldukları nefret etme ve saygısızlık davranışlarının sonradan şiddet ve saldırganlığa da yol açabileceği unutulmamalıdır.

Tablo 4 de taraftarların taraftar derneklerine üyelik değişkenine göre karşıt görüşe saygı ve öz denetim ölçeği t testi sonuçları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin rakibe yönelik nefret ve rakibe yönelik saygı alt boyutları ile ölçek geneli puan ortalamalarına bakıldığında taraftar derneklerine üye olanların puan ortalamaları taraftar derneklerine üye olmayanların puan ortalamalarında yüksek olduğu görülmektedir. Taraftar derneklerine üye

olanların takımlarına olan aidiyet duygularının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Çiltaş (2019, s. 59), aidiyet duygusu güçlü olan kişilerin nefret söylemini daha fazla benimsedikleri ve kullandıklarını belirlemiştir. Sabah Çelik (2019, s. 346) ise araştırmasında Ankaragücü taraftar gruplarının Beşiktaş takımını taraftarlarından nefret ettiklerini ifade etmişlerdir. İzmir üç takımı içerisinde Bucaspor taraftarlarının Göztepe ve Karşıyaka taraftarlarına nazaran çok daha net bir ayırım içerisinde bulunduğunu, Bucasporlu taraftarlar diğer iki takımın taraftarlarına oranla erkeklığın, kavganın, rakip taraftarlara yapılan uygulamaların onaylanmasının ve semtin korunması gibi uygulamalarda ilk sırada yer almışlardır (Talimciler, 2017, s. 55). Bu sonuçlar gösteriyor ki taraftar derneklerine üye olanların rakip takımlara tahammül edemedikleri ve taraftar gruplarının birbirinden nefret etmeleri sadece araştırma grubumuz ile sınırlı olmayıp diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Ülkemizdeki spor branşları içerisinde en fazla izleyicisi olan futbol her geçen gün izleyici kitlesini arttırmaktadır. Üç büyük takım olarak nitelendirilen Beşiktaş - Fenerbahçe ve Galatasaray ülkemizin en çok taraftar sayısına sahip olan futbol takımları olarak öne çıkmaktadır. Futbolun '12. adamı' olarak tanımlanan taraftarların rakibe yönelik nefret ve rakibe yönelik saygılarının özellikle taraftarı olduğu takım ve taraftar derneklerine üyelik değişkenine göre anlamlı farkların çıkması gelecekte taraftarlar arasında yaşanabilecek olayların bir habercisi olarak düşünülmektedir. Stadyumlarda olumsuzluk yaratabilecek durumların yaşanmaması için taraftar derneklerine üye olan kişilere futbolda nefret ve saygı ile ilgili bilgilendirici çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Eğitim öğretim kurumlarında sportmenlik ile ilgili seminerlerin verilmesi, medyada taraftarları fair play konusunda bilinçlendirecek programların sayısının arttırılması taraftarların gelişimi açısından önemlidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Çalışkan, K., Büyükakgöl, Ü.C., Yüce, A. & Katırcı, H. (2018). Anatomy of hatred in football: Language of hatred in turkish sports press. *GSI journals serie a: Advancements in Tourism, Recreation and Sports Sciences*, 1(1), 1-21.
- Çetin, İ. & Çağlayan, Ö. (2018). Âşık tarzı edebiyat geleneği ürünlerinde 'dostluk, dürüstlük, öz denetim, vatanseverlik, yardımseverlik' değerleri. Hasan Meydan (Ed.). *Toplumsal Bütünleşmede Değerler ve Eğitimi* İçinde s. 165-180. Buluş Matbaa.

- Çiltaş, E. (2019). Fanatizmin ve nefretin bir yansıması olarak futbol fan sayfaları. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 52-60.
- Duyan, V., Gülden, Ç. & Gelbal, S. (2012). Öz-denetim ölçeği-ÖDÖ: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 1(23), 19-30.
- Gülle, M. (2018). Sporda karşıt görüşe saygı ve öz denetim ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 262-279.
- Gürpınar, B. (2014). Sporcu ortaokul ve lise öğrencilerinin spora ait değişkenler açısından ahlaki karar alma tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 413-424.
- Karataş, M. & Duyan, V. (2020). Emniyet genel müdürlüğü merkez teşkilatı'nda çalışan polis teşkilatı mensuplarında öz denetim ve sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 302-315.
- Karataş, Ö. & Savaş, B.Ç. (2019). Analysis on sport sponsorship orientations of students studying in faculty of sports sciences/school of physical education and sports. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 151-158.
- Kıral, E. (2018). Kayıp giden bir değer: Saygı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(5), 4-10.
- Odacı, H. & Kınık, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarının bazı demografik değişkenler, öz denetim ve benlik saygısı ile ilişkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 619-625.
- Sabah Çelik, Ş. (2019). Futbol taraftarlığı ve nefret kavramlarının marka nefreti kapsamında ele alınması: ankaragücü taraftarlarının beşiktaş nefreti. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 321-355.
- Şentürk, H. (2008). Sosyal ilişkilerde saygı kavramı: Psikoloji ve din açısından bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(20), 217-228.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Pearson Using Multivariate Statistics* (sixth ed.).
- Talimciler, A. (2017). Futbol taraftarlığındaki erkeklik imgesi: Bucaspor-Göztepe ve Karşıyaka taraftarları üzerine bir inceleme. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(1), 27-57.

Futbol Taraftarlarının Karşıt Görüşe Saygı ve Öz Denetim Düzeylerinin İncelenmesi...

- Topal, A. ,Yıldız, Ö., Semerci, A. & Yıldız, M. (2021). Lise ve üniversite öğrencilerinin taraftarı oldukları takımla özdeşleşme düzeylerinin sporda karşıt görüşe saygı durumuna olan etkisinin incelenmesi. *Atabesbd*, 23(3), 1-14.
- Turgut, M. (2006). Fenerbahçe spor kulübü örgütlü taraftarlarının taraftarlık anlayışları üzerine bir araştırma. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Yalçın, Y. G., Tek, T. & Çetin, M. Ç. (2020) Amatör olarak spor yapan üniversite öğrencilerinin sportmenlik yönelimlerinin incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 29-34.

EXTENDED ABSTRACT

Football is a sports branch that people love and players enjoy it while playing and the audience enjoys watching it, that is played everywhere with the most fans and that fascinates millions of people. The fact that football players fight on the field like a warrior makes this sport even more impressive. A football fan is someone who always supports the team no matter what happens. However, they also have some expectations from the teams they support while supporting their teams. It is among the expectations of football fans from their teams that they constantly beat their opponents in the matches they play, become the champion in the league they play, or finish the league in the top positions, win a cup, and see well-known and talented football players in their teams.

We can say that the recent events observed in the stands among football fans, the negative attitudes and behaviors of the fans to the players and supporters of the opposing team are caused by the lack of respect and self-control. These unseemly attitudes and behaviors in contrary to sports ethics and sportsmanship behaviors are frequently encountered in football. It is important to determine such negativities and to take the necessary precautions for the future of football. In this regard, it is important to determine the hatred and respect of fans towards their opponent, who are one of the stakeholders of football. This research was performed with the purpose of determining the respect level of football fans for opposing views and their self-control levels.

This is an applied study in the form of a descriptive survey model. The population of the research consists of the students of İnönü University in the 2021-2022 academic year while the sample group consists of randomly selected 388 fans of Beşiktaş, Fenerbahçe and Galatasaray football teams of İnönü University. "Respect for Opposing View in Sports and Self-Control Scale" developed by

Gülle (2018) was used in the study. The scale is composed of two sub-dimensions namely “hatred towards the opponent” and “respect for the opponent”. The Cronbach's Alpha value of the scale was determined as .75, and the Cronbach Alpha values of the sub-dimensions of the scale were determined as .73 for “hatred towards the opponent” and .78 for “respect for the opponent”. Skewness and Kurtosis values of the data were found to be between +1.5 and -1.5. In the study, t-test was used for independent groups in paired comparisons, one-way ANOVA test was used for multiple comparisons, and Tukey test was applied as post-hoc test to determine between which groups the difference was in multiple comparisons. Significance level was adopted as $\alpha=0.05$ in tests.

No significant difference was found in the level of respect of football fans for the opposing view and their self-control levels according to the gender variable following the study. The difference was found to be significant according to the variables of age, supported team, and membership in fan associations

Football having the highest number of viewers among the sports branches in our country is increasing its audience each passing day. Defined as the three big teams, Beşiktaş, Fenerbahçe and Galatasaray stand out as the football teams with the highest number of fans in our country. The fact that significant differences occur in the hatred and respect for the opponent among the fans defined as the “12th guy” of football especially according to the team they support and membership in fan associations is thought to be an indicator of future incidents that may arise among fans. It is important to conduct informative studies about hatred and respect in football for people being the members of fan associations in order to avoid incidents that may create undesired situations in the stadiums.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54747>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 25-11-2021
Kabul Tarihi: 12-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 25-11-2021
Accepted: 12-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yavuz, E., & Girgin, M. (2021). 1933 Üniversite Reformu Sonrası Türkiye'ye İltica Eden Alman Bilim İnsanlarının Türk Eğitim Sistemine Katkıları. *Journal of History School*, 55, 4033-4054.

1933 ÜNİVERSİTE REFORMU SONRASI TÜRKİYE'YE İLTİCA EDEN ALMAN BİLİM İNSANLARININ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE KATKILARI¹

Erdem YAVUZ² & Mehmet GİRĞİN³

Öz

Bu araştırmada 1933 yılında gerçekleştirilen üniversite reformu ile Türkiye'ye gelen Alman bilim insanlarının Türk yükseköğretim hayatına ve bilimsel araştırma literatürüne sundukları katkıları incelenmektedir. Araştırmada öncelikle Türk eğitim tarihi içinde üniversitenin gelişim seyrine ilişkin panoramik bir aktarım da sunulmuştur. Hem üniversite reformu öncesi hem de üniversite reformu ile birlikte başta Almanlar ve Avusturyalılar olmak üzere Türkiye'de yükseköğretime onlarca yabancı bilim insanının ve yardımcı personelin katıldığı görülmektedir. Ülkemize gelen bu öğretim üyeleri ve yardımcıları Türkiye'de pozitif bilimlerin çeşitli dallarında yaptıkları çalışmalar, olumlu katkıları olmuştur. Bu öğretim üyeleri çok sayıda enstitü kurarak araştırmalarını bir merkez altında yürütmeleri bunların başında gelmektedir. Bu öğretim üyelerinin bilimsel yayıncılık için dergiler kurmaları ve bu dergileri yönetmeleri, alanında ün salacak pek çok Türk bilim insanı yetiştirmeleri ve onlarca ders kitabı ile materyal bırakmaları ve kütüphane kurmaları da son derece önemli katkılar arasındadır. Yabancı öğretim üyelerinin yaptıkları bu katkılar Türk yükseköğretimimin şekillenmesi ve büyümesinde önemli bir itici gücü oluşturmuştur. Daha sonra da sayıları çoğalacak olan Türk üniversitelerinde görev alan pek çok akademisyenin ve araştırmacının yetiştirilmesinde

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40.

² Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, eyavuz@erzincan.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1011-4864.

³ Bilim Uzmanı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, mehmetgirgin1983@gmail.com, Orcid: 0000-0001768-4421.

bu yabancı öğretim üyelerinin oldukça önemli katkıları bulunmaktadır. Ayrıca yurt dışına yükseköğrenim görmek üzere ya da yabancı dil öğrenmek, farklı araştırma disiplinleri edinmek için giden Türk araştırmacı ve bilim insanlarına aracılık eden ve Türkiye’den kendi ülkelerine döndükten sonra bu kişilere ev sahipliği yapan da bu profesörler olmuştur. Dolayısıyla kütüphane koleksiyonlarının bir üniversiteye yakışır hale gelmesi, bilimsel yayınların ve aktivitelerin çoğalması, bilimsel çalışmalardan halkın haberdar edilmesi ve halka yönelik zaman zaman çeşitli etkinliklerin yapılması hem de modern bilimsel kavramların Türkçeye kazandırılması gibi pek çok alanda özellikle Alman profesörlerin katkısı gözlemlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Reformu, Alman Profesörler, Dârülfünûn, Yükseköğretim

Contributions to The Turkish Education System of The German Scientists Who Came to Turkey after The 1933-University Reform

Abstract

In this research, the contributions of German scientists who came to Turkey with the university reform in 1933 to Turkish higher education life and scientific research literature are examined. In the research, first of all, a panoramic transfer of the development of the university in the history of Turkish education is presented. Both before and with the university reform, it is seen that dozens of foreign scientists and auxiliary personnel, especially Germans and Austrians, participated in higher education in Turkey. These faculty members and their assistants who came to our country have made positive contributions to their studies in various branches of positive sciences in Turkey. The leading of these is that these faculty members establish many institutes and carry out their research under one center. Establishing and managing journals for scientific publishing, training many Turkish scientists who will have a reputation in the field, and leaving dozens of text books and materials and establishing libraries are among the very important contributions. These contributions made by foreign faculty members have formed an important force in the shaping and growth of Turkish higher education. These foreign faculty members have significant contributions in the training of many academicians and researchers working in Turkish universities, whose numbers will increase later. In addition, these professors have been the ones who mediated Turkish researchers and scientists who went abroad to study high education or to learn foreign languages, to acquire different research disciplines, and who hosted them after returning to their home countries from Turkey. Therefore, the contribution of especially German professors is observed in many areas such as library collections becoming worthy to university the proliferation of scientific publications and activities, informing the public about scientific studies, organizing various events for the public from time to time, and bringing modern scientific concepts into Turkish.

Keywords: University Reform, German Professors, Dârülfünû, Higher Education.

GİRİŞ

Klasik Osmanlı Devleti'nden modern Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş aşamasında birçok alanda köklü reformlar gerçekleşmiştir ve bu reformların etkin biçimde tezahür ettiği alanlardan biri de hiç şüphesiz eğitim alanı olmuştur (Yavuz, 2016). 1773'te kurulan Hendesehane ve 1794'te açılan Mühendishane-i Bahr-i Hümayun, 1859'da faaliyete başlayan Mekteb-i Mülkiye ve Tıbbiye batılı anlamda kurulan ilk eğitim kurumları olarak kayıtlara geçmiştir.

Eğitimde modernleşme hareketleri cumhuriyetin kurulmasının ardından da hızla devam etmiş ve bilhassa 1923-1938 yıllarını kapsayan Atatürk döneminde çok önemli değişimler meydana gelmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesinden Harf İnkılabına, Millet Mekteplerinin tesisinden Halkevlerin yaygınlaştırılmasına kadar birçok yenilik, henüz emeklemekte olan cumhuriyetin eğitim alanında gerçekleştirdiği değişimler olarak öne çıkmıştır (Önk, 2015).

Sözü edilen inkılaplardan biri de Üniversite Reformu adı ile literatüre kazandırılan yenilik hareketidir ve Mustafa Kemal Atatürk, Türk yükseköğretiminin gerek sistematik gerekse içerik bağlamında iyileştirilmesi adına başta Almanya olmak üzere, birçok ülkeden eğitim uzmanlarını Türkiye'ye davet etmiştir (Namal ve Karaök, 2011; Aydemir, 2020).

Atatürk'ün daveti üzerine gelen eğitim uzmanları, bilhassa pozitif bilimlerin çeşitli dallarına önemli katkılar sunmuştur. Bu uzmanlar, bir yandan çok sayıda enstitü kurarak bilimsel araştırmaların tek bir çatı altında yürütülmesini sağlarken diğer yandan akademik dergilerin kurulması ve yönetilmesi konusunda kıymetli katkılar sağlamışlardır. Ayrıca söz konusu eğitim uzmanları, kütüphanelerin tesis edilmesi ve birçok ders materyalinin envantere kazandırılması noktasında da destek sağlamış; bu vesile ile Türk bilim insanlarının yetişmesinde de önemli roller üstlenmişlerdir. Türk yükseköğretiminin teşkilatlanması için Batı'nın bilim ve teknik alanında erişmiş olduğu kazanımları Türkiye'ye taşıyan bu kişiler, yükseköğretimin gelişim hedeflerini belirleme anlamında da bir vizyon oluşturmuşlardır (Erdem, 2012).

Süregelen zaman içerisinde sayıları artacak olan Türk akademisyen ve araştırmacıların yetiştirilmesinde, bu yabancı eğitim uzmanlarının oldukça önemli katkıları bulunmaktadır. Ayrıca yurt dışına yükseköğrenim görmek üzere ya da yabancı dil öğrenmek, farklı araştırma disiplinleri edinmek için giden Türk araştırmacı ve bilim insanlarına aracılık eden ve Türkiye'den kendi ülkelerine döndükten sonra bu kişilere ev sahipliği yapan da yine söz konusu eğitim uzmanları olmuştur. Dolayısıyla kütüphane koleksiyonlarının bir üniversiteye yakışır hale gelmesi, bilimsel yayınların ve aktivitelerin çoğalması, bilimsel

çalışmalardan halkın haberdar edilmesi ve halka yönelik zaman zaman çeşitli etkinliklerin yapılması hem de modern bilimsel kavramların Türkçeye kazandırılması gibi pek çok alanda özellikle Alman eğitimcilerin katkısı gözlemlenmektedir (Önk, 2015).

İstanbul Üniversitesi'nin Kurulması ve Alman Profesörlerin Gelişi

İstanbul Üniversitesi 31.05.1933 tarihli ve 2252 sayılı kanunla kurulmuştur (Aydemir, 2020). Bu kanunda İstanbul Üniversitesi'nin teşkilat yapısı, maaş, alacak ve ücretlerin tahsiline ilişkin ayrıntılar, yetki-sorumluluklar anlatılmıştır. Üniversite 1 Ağustos 1933'te açılmış ve 18 Kasım 1933'te düzenlenen bir törenle eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Üniversite açıldığı zaman muvakkat (geçici) bir talimatname yayımlanmıştır. Teşkilat Kanunu'nun 29 Mayıs 1934'te çıkmasına kadar üniversite bu talimatname ile yönetilmiştir (Hatiboğlu, 2000).

O dönemlerde Almanya'da hüküm süren Nazi rejiminden kaçıp İsviçre'ye sığınan Alman bilim adamları Türkiye'ye davet edilmiş ve dönemin milletvekillerinin aldığı maaşın üç katı ücret ödenerek yeni kurulan üniversitede çalışmalarına olanak sağlanmıştır. Buradan anlaşılıyor ki Alman bilim insanlarına yüksek maaşlar verilerek o dönemde üniversitenin geliştirilmesi ve Alman bilim insanlarından mümkün olduğu kadar yararlanılması, bilim insanlarının zorluk çekmemesi adına önemli bir strateji olduğu ileri sürülebilir. İsviçre'de bulunan Prof. Schwartz ile bağlantıya geçilmiş ve otuz kişilik bir bilim insanından oluşan liste üzerinde anlaşma sağlanmıştır. Yabancı öğretim üyelerine ödenen ücretlere bakıldığında yerli öğretim üyelerinin hatta o dönemki milletvekillerinin aldıkları ücretlerin oldukça üstünde maaş aldıkları görülmektedir. Bu durum, maddi bir refah sağlayarak bu öğretim üyelerinden maddi bir refah sağlayarak Türkiye'ye bilimsel anlamda daha çok katkı sunmalarının beklenildiğinin bir göstergesi olarak da yorumlanabilir. Gelen Alman profesörlerle yapılan anlaşma maddeleri şöyledir (Hatiboğlu, 2000; Özata, 2007; Widmann, 2000):

- Üniversitede tam gün çalışacaklar, yan bir iş yapmayacaklar.
- Öğrenciler için çevirmenler yardımıyla Türkçe ders kitaplarını en kısa sürede hazırlayacaklar.
- Üçüncü yıllarından itibaren Türkçe ders verecekler.
- Hükumete gerektiğinde bilirkişi raporu sunacaklar.
- Gelişme ve halkın aydınlatılması için kurulan tesislerde aktif görev alacaklar.

Bu hizmetlerinin karşılığında ise yüksek maaş, taşınma ve yol giderleri verilecek, sağlık sigortası ödenecektir. O dönemde bir Türk profesör 150 TL alırken Alman bilim insanlarına 500-800 TL ödenmiştir. Alman bilim insanları çalışma arkadaşlarını Türkiye’ye getirip görevlendirme hakkı tanınacaktır. Yabancı öğretim üyelerine devlet himayesi garantisi verilecektir.

Üniversite reformu yapıldıktan sonra 1933-1973 arası kapsayan kırk yıllık dilim içerisinde toplamda 96 yabancı öğretim üyesi İstanbul Üniversitesi’ne gelmiştir. Gelen bu profesörlerin altısı Dârülfünûn döneminden kalmış ve reform sonrasında da çalışmalarını sürdürmüştür. Profesörlerin 66’sı Almanya ve Avusturya’dan, otuzu ise diğer Avrupa ülkelerinden gelmiştir (Dölen, 2010). Almanya’da Nazi iktidarından kaçarak Türkiye’ye gelen ve büyük kısmını Yahudi bilim insanlarının oluşturduğu Türkiye’de bilimsel ve çağdaş demokratik ilkelere dayalı bir yükseköğretim kurumunun meydana getirilmesinde büyük çaba ve katkı sunmuşlardır. Yabancı bilim insanlarının büyük kısmı Almanya’dan gelmiştir. Bununla beraber, İstanbul Üniversitesi ve Ankara Ziraat Yüksek Enstitüsü’ne gelen bilim insanlarının geliş biçimi ve yerleri farklılık gösterebilmektedir. İstanbul Üniversitesi’ne gelip çalışan bilim insanlarının neredeyse tamamı, Almanya’da hüküm süren Nazi rejiminin kıyımına uğramış Yahudi asıllı kişilerdir. Bu bilim insanları Hitler’in politikalarına karşı çıktıkları için üniversitedeki görevlerinden uzaklaştırılmışlardır (Erdem, 2012).

İstanbul Üniversitesi’ne Alman profesörlerin gelmesinde en büyük aracılık rolünü üstlenen kişi Ord. Prof. Dr. PhilippSchwartz olmuştur. Yahudi asıllı olan patoloji uzmanı Prof. Schwartz, 1894 yılında Avusturya-Macaristan İmparatorluğu’nun Werschetz kentinde Regina ve Sami Schwartz’ın oğlu olarak dünyaya gelmiştir. 1923 yılında doçentlik, 1927 yılında ise profesörlük unvanını alan Schwartz aynı yıl, 1 Mart 1927 tarihinde Yahudi asıllı eşi Vera ile evlenmiştir. Hitler’in iktidara gelişiyle birlikte 1927-1933 yılları arasında görev yaptığı Frankfurt Main’de bulunan Johann Wolfgang Goethe Üniversitesindeki kürsüsünden komünizm suçlamasıyla çıkartılmıştır (Arslan, 2019). Dölen’in (2010) aktardığına göre Alman bilim insanlarının seçimi ve alınması konusunda herhangi bir ölçüt belirlenmemiş ve bu profesörlerin bilimsel yetkinliği veya çalışmaları için ön değerlendirme-mülakat benzeri bir süreç işletilmemiştir. Bu konuda tüm yetki devri Prof. Schwartz’a yapılmıştır. Sözleşme koşulları da Prof. Malche ve Prof. Schwartz tarafından belirlenmiştir (Çam, 2012).

1933-1973 arasında Türkiye’de çalışmış Alman bilim insanlarının ve yardımcılarının fakültelere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

1933-1973 Arasında Türkiye'de Çalışmış Yabancı Bilim İnsanları ve Yardımcılarının Fakültelere Göre Dağılımı

Fakülte	Alman ve Avusturyalı		Diğer milletlerden		Toplam	
	Prof.	Yardımcı	Prof.	Yardımcı	Prof.	Yardımcı
Tıp	21	48	1	1	22	49
Dişçilik	1	3	0	0	1	3
Fen	15	16	15	2	30	18
Eczacılık	3	12	1	0	4	2
Edebiyat	16	13	11	6	27	19
Hukuk	4	0	1	0	5	0
İktisat	6	0	1	0	7	0
Toplam	66	82	30	9	96	91

Kaynak: Dölen, 2010, s.497.

Profesör haricinde yardımcı kadrosunda gelen yabancıların büyük çoğunluğu İkinci Dünya Savaşı öncesinde ya da savaşın başlarında Türkiye'den ayrılmıştır. Çoğunluğu ABD'ye göç etmiştir. Kalanlar içinde uzun süre Türkiye'de bilimsel çalışmalar ve akademik araştırmalar yapıp profesör unvanı alanlar da olmuştur. Bunlar arasında Wolfgang Gleissberg ile F. L. Breusch yer almaktadır. Profesör Wolfgang Gleissberg Türkiye'de modern astronominin kurucusu sayılmaktadır (Bingün, 1990; Dölen, 2010; Etker, 2012; Günergun ve Kadioğlu, 2011; Tüter, 2018). Prof. Wolfgang Gleissberg ve Prof. Erwin Findlay-Freundlich hem astronomiye ilişkin eserler kaleme almışlar hem de bazı kavramlara Türkçe karşılıklar bulmuşlardır (Bingün, 1990).

Türkiye'de bilimsel anlamda astronominin gelişmesinde ve hem insanların hem de araştırmacıların dikkatini astronomi araştırmalarına çekme konusundaki bu tür yayıncılık faaliyetlerinin önemli girişimler olduğu ileri sürülebilir. Gleissberg, İstanbul'a geldiğinde, doktorasını yeni bitirmiş (1930) bir astronomdur ve çalışmalarının neredeyse hepsini İstanbul Üniversitesi'nde yürütmüştür. Bu, onu diğer kürsü direktörlerinden ayıran en önemli özelliktir. Gleissberg 1933 yılında gelip 1958 yılında ayrılmıştır. Bu 25 yıllık sürenin son 10 yılında enstitü direktörüdür (Günergun ve Kadioğlu, 2011). Widmann'ın (2000) aktardığına göre Prof. Gleissberg, ülkesinde geliştirdiği ancak terk etmek

zorunda kaldığı astrofizik enstitüsünden sonra Türkiye’ye geldiğinde karşılaştığı manzara sonraki çalışmaların nereye taşındığını görmek açısından önemlidir.

Alman Profesörlerin Çalışmaları ve Türk Yükseköğretime Katkıları

İstanbul Üniversitesi’ne gelen Alman bilim insanlarının yaptıkları çalışmalar, İstanbul Üniversitesi’nin Alman sistemine göre yapılanmasına olanak sağlamıştır. Bunun yanında eğitimde modern yöntem ve uygulamalar kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencilerin derslere etkin olarak katılımlarına imkân veren bir yöntem izleyen yabancı öğretim üyeleri ayrıca öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesini hedeflemişlerdir. Alman profesörler çeşitli alanlarda kaleme aldıkları kitaplar ve yaptıkları çeviriler aracılığıyla üniversitenin kütüphane koleksiyonunun zenginleşmesinde ve önemli çevirilerin kazandırılmasında rol oynamıştır (Türk ve Çınar, 2013).

Gelen bilim insanlarından bazıları Türk vatandaşlığına da geçmişler, akademik geleneğin oluşturulmasında, Türk bilim insanlarının yetiştirilmesinde etkili olmuşlar ve çalışmalarını Türkiye’de sürdürmüşlerdir (Yaşar, 2017). Türkiye’de kalmayı tercih eden bilim insanlarının yaptıkları akademik ve bilimsel çalışmaların sonraki çalışmalara öncülük etmesi genç araştırmacılara rehber olmaları dikkate değer bir husustur. Türkiye’de modern bilimsel araştırma zihniyetinin ve metodolojinin oluşmasında bu bilim insanlarının rolü oldukça fazladır. 1933-1942 yılları arasında toplamda 252 tane kitap, çeviri, telif eser üniversitenin kendine özgü yayını olarak kazandırılmıştır. Bu çalışmaların haricinde İstanbul Üniversitesi’nde görev yapan Alman profesörler çalıştıkları fakültelerde de çeşitli alanlarda bilimsel dergilerin kurulmasında ön ayak olmuşlardır (Türk ve Çınar, 2013).

Prof. Malche’ye göre (1939) Alman profesörler başta olmak üzere yabancı öğretim elemanlarının Türk yükseköğretime katkılarının önemli bir kısmını üniversite, fakülte veya enstitü kütüphanelerinin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi oluşturmaktadır. Alman bilim insanları, derslerinde ihtiyaç duydukları yayınları ve kitapları belli bir liste haline getirmiş ve bu yayınların Avrupa’dan getirtilmesini sağlamışlardır. Bu taleplerin gerçekleşmesi konusunda da dönemin hükümet yetkilileri gerekli mali ve bürokratik desteği sunmuştur. Bu sayede kısa bir zaman dilimi içinde üniversitenin merkezi kütüphanesinde ve alt birimlerinin kütüphanelerinde Avrupa dillerinden çok sayıda kitap yer almaya başlamıştır.

İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi bünyesinde 1933-1943 arasında 14 ayrı enstitü kurulmuş ve bu enstitülerde kendi alanlarında pek çok bilimsel etkinlik ve çalışma yapılmıştır. Kurulan bu enstitüler şunlardır (Çam, 2012):

- Anatomi Enstitüsü
- Histoloji Enstitüsü
- Embriyoloji Enstitüsü
- Fizyoloji Enstitüsü
- Kanser Araştırma Enstitüsü
- Hijyen Enstitüsü
- Biyokimya Enstitüsü
- Tıp Tarihi Enstitüsü
- Fizik Tedavi Enstitüsü
- Genel Patoloji Enstitüsü
- Adli Tıp Enstitüsü
- Mikrobiyoloji Enstitüsü
- Patolojik Anatomi Enstitüsü
- Farmakodinami Enstitüsü

Gelen bilim insanlarının diğer önemli bir katkısı ise yetiştirdikleri öğrenciler ve yazdıkları eserler olmuştur. Örneğin Prof. Schwartz'ın o dönemde Besim Turani, Münevver Yenerman ve Bedrettin Pars gibi hususi olarak yetiştirdiği hekimler bulunmaktadır (Widmann, 2000). Dr. Schwartz'ın Türk tıp eğitimine en büyük katkıları arasında anatomik patolojide pratik eğitimin ağırlığını artırmış olması sayılabilir. Klinik-patolojik toplantılar ilk kez onun zamanında, 1942 yılında başlamıştır. Onun döneminde öğrencilerin tümü otopsi işlemine bizzat katılmıştır. İlk dönemlerinde kısa bir süre için Almanca anlattığı derslerin Türkçeye çevrilmesini beklerken, yanlış çevirileri Türkçe düzelten Schwartz'ı tıp öğrencileri dışında da birçok kişinin dikkat ile izlediği bilinmektedir (Usubütün ve Gedikoğlu, 2007). Prof. Dr. Schwartz'ın yetiştirdiği Besim Turhan, Münevver Yenerman, Talia Bali Aykan, Süreyya Tanay, Bedrettin Pars, Kemal Akgüder, İhsan Şükrü Aksel ve Perihan Çambel Türkiye'nin ilk patoloji akademisyenleri olmuşlardır ve çeşitli patoloji kürsülerinin kurucuları arasında yer almışlardır. Ayrıca Dr. Oberndorfer, Sedat Tavat, ÜveysMaskar, Osman Saka, Satı Eser gibi patologların yetişmesinde etkili olmuş önemli bir profesördür (Usubütün ve Gedikoğlu, 2007).

Prof. Nissen'in Türkçe ve Almanca dört cerrahi kitabı, altmış iki Türkçe bilimsel yayını bulunmaktadır. Dünyada ilk kez yaptığı ameliyatlara o dönemde bir efsane olmuştur, örneğin 1936'da yaptığı ameliyat daha sonra "Nissenfundoplikasyonu" işleminin esasını teşkil etmiştir (Batirel ve Yüksel, 2000; Ceylan, 2012; Göksoy, 2001). Prof. Nissen, Türkiye'deki sözleşmesi sona

erdikten sonra ABD'ye gitmiş, 1940-1952 arasında Boston ve New York'ta çalışmıştır ancak Türkiye'deki öğrencileri ve meslektaşları ile temasını hiç kesmemiştir. Almanya'dan Türkiye'ye gelen mülteci bilim insanları içerisinde anılarını kaleme alan ilk profesör de Rudolf Nissen olmuştur.

Siegfried Oberndorfer'in o dönem hususi öğrenciliğini yürüten Türk öğrenciler arasında Osman Saka, Üveys Maskar ve Satı Eser yer almaktadır (Widdmann, 2000). Diğer önemli tıp profesörlerinden Winterstein'in Türkiye'deki yıllarında kaleme aldığı eserler ise şöyledir (Kobal, 1994):

- Animal Fizyoloji Dersleri, (Çeviren: S. Irmak), İstanbul, 1939
- Fizyoloji Dersleri (Prof. Meliha Terzioğlu ile birlikte), İstanbul, 1951

Prof. Winterstein'in yetiştirdiği öğrenciler arasında Sadi Irmak, Meliha Terzioğlu, Halil Derman gibi önemli bilim insanları yer almaktadır (Widmann, 2000). Tıp alanında çalışan ve öne çıkan diğer bilim insanlarından Profesör Hirsch'in de Türkiye'deki görev yıllarında kaleme aldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların künyesi aşağıdadır (Kobal, 1994):

- Hıfzıssıhha Ders Kitabı (Doç. Dr. Muhiddin Erel ile birlikte), İki Cilt, İstanbul, 1938 ve 1940
- Hıfzıssıhha Praktikum (Doç. Dr. Muhiddin Erel ile), İstanbul, 1937

Prof. Hirsch'in yetiştirdiği bilim insanları arasında Muhiddin Erel ve Sıtkı Velicangil önde gelmektedir. Profesör Hugo Braun mikrobiyoloji alanında yaptığı çalışmalar ve ortaya koyduğu eserler ile Türk yükseköğretimine önemli katkılar sunmuştur. Türkiye'de iken yazdığı çalışmaların künyesi aşağıda sunulmuştur (Kobal, 1994):

- Salmonella Grubunun Bakteriyolojisi (Doç. Dr. Ömer Özek ile), İstanbul, 1946
- Salmonellaların Fermantasyon Kabiliyetleri Hakkında (Türkçe ve Almanca olarak Ferda Gök ve Hikmet Gence ile), İstanbul, 1951
- Mikrobiyoloji ve Salgınlar Bilgisi Ders Kitabı, 2 cilt, (Çeviren, Z. Öktem), İstanbul, 1940

Profesör Braun'un yetiştirdiği önemli bilim insanları arasında Ömer Özek ve Ekrem Kadri Unat ön sırada yer almaktadır (Widmann, 2000). Alman profesör Liepschitz farmakoloji alanında yaptığı çalışmalar ile Türk yükseköğretimine önemli hizmetler yapmıştır. Profesör Liepschitz kendi alanında Kazım Arısan, Naşit Erez ve Ertuğrul Yenen gibi önemli bilim insanlarının yetişmesini sağlamıştır (Widmann, 2000). Profesör Liepschitz'in

ABD'ye gitmesinden sonra kürsüsüne görevlendirilen Prof. Haurowitz de alanında önemli çalışmalar sunmuştur. Yazdığı kitapların künyesi aşağıda verilmiştir (Kobal, 1994):

- Hayati ve Tıbbi Kimya (Çeviren, S. Irmak ve M. O. Saka), İstanbul, 1940
- Fortschritte der Biochemie 1938-1947 (Biyokimyada İlerlemeler), Basel, 1948

Profesör Rudolf Nissen'in yetiştirdiği ünlü Türk bilim insanları arasında Fahri Arel, Feyyaz Berkay, Derviş Manizade, Burhaneddin Tokar ve Gazi Yaşargil yer almaktadır (Widmann, 2000). Prof. R. Nissen 1933 senesinde henüz 37 yaşında iken Ordinaryüs Profesör unvanıyla İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi 1. Cerrahi Kliniğine yönetici olarak görevlendirilmiştir. 1939 senesinin bitimine kadar Cerrahpaşa Cerrahi Kliniğinde çok verimli çalışmalarda ve araştırmalarda bulunmuş ve bu arada bazı yeni ameliyat teknikleri geliştirmiştir. Ayrıca yetiştirdiği cerrahlarla Türk Cerrahisine çok önemli katkıları olmuştur. Prof. Nissen, üniversite için yeni bir cerrahi binasının planlanmasına ve inşaatına öncülük etmiştir.

Prof. Nissen'in Türkçe ve Almanca dört cerrahi kitabı, altmış iki Türkçe bilimsel yayını bulunmaktadır. Dünyada ilk kez yaptığı ameliyatlara o dönemde bir efsane olmuştur, örneğin 1936'da yaptığı ameliyat daha sonra "Nissenfundoplikasyonu" işleminin esasını teşkil etmiştir (Batirel ve Yüksel, 2000; Ceylan, 2012; Göksoy, 2001). Prof. Nissen, Türkiye'deki sözleşmesi sona erdikten sonra ABD'ye gitmiş, 1940-1952 arasında Boston ve New York'ta çalışmıştır ancak Türkiye'deki öğrencileri ve meslektaşları ile temasını hiç kesmemiştir. Almanya'dan Türkiye'ye gelen mülteci bilim insanları içerisinde anılarını kaleme alan ilk profesör de Rudolf Nissen olmuştur. Profesör Nissen, 1981 yılında ABD'de vefat etmiştir (Batirel ve Yüksel, 2000; Ceylan, 2012; Göksoy, 2001).

Kadın Hastalıkları dalında çalışmaları olan ve önemli isimler yetiştirdiği gibi önemli eserleri de kaleme alan diğer profesör ise Wilhelm Liepmann'dır. Prof. Liepmann'ın eserleri şöyledir (Kobal, 1994):

- Hekimlere ve Tıp Talebelerine Mahsus Doğum Ameliyatı, İstanbul, 1966
- Pratik Jinekoloji Ders Kitabı (Çeviren, S. Irmak), İstanbul, 1938

Profesör Liepmann'ın yetiştirdiği Türk öğrenciler arasında Naşit Erez ve T. Remzi Kazancıgil öne çıkmaktadır (Widmann, 2000). Profesör Liepmann'ın özellikle jinekolojiye dair ortaya koyduğu çeşitli bilimsel çalışmaların yanı sıra vermiş olduğu konferanslar ile toplumda kadın hastalıkları ile doğum konusu

hakkında önemli bir bilinç kazanılması konusunda önemli adımlar olarak değerlendirilebilir.

Diş hekimliği alanında öncülerden olan Profesör Alfred Kantorwicz, Türkiye’ye geldikten sonra alanında pek çok araştırma ve yayın yapmış ve pek çok öğrenci yetiştirmiştir. Yetiştirdiği öne çıkan öğrenciler arasında Pertev Ata ve Lem’i Berger yer almaktadır. Fen Fakültesi’nin önemli profesörlerinden E. F. Freundlich’in de “Astronomi” (Çeviren, F. Yeniçay, İstanbul, 1937) kitabı bulunmaktadır. Profesör E. F. Freundlich’in yetiştirdiği önemli bilim insanları arasında Paris Pişmiş de Recillas ve Nüzhet Gökdoğan önde gelmektedir (Widmann, 2000). Astronomi Enstitüsü başkanlığını da bir süre yürüten Profesör E. F. Freundlich’in 1938’de Türkiye’den ayrılmasını müteakiben yerine Kiel Üniversitesi profesörlerinden Rosenberg gelmiştir.

Kimya alanında son derece yetkin çalışmaları bulunan ve önde gelen profesörlerden olan Fritz Arndt aynı zamanda bir Kimya Enstitüsü kurulmasına da öncülük etmiştir. Prof. Arndt, Türkiye yıllarında Baha Erdem, Muvaffak Seyhan, Muzaffer Acarbay, Cemil Dikmen gibi bilim insanlarının yetişmesine birinci dereceden katkı sunmuştur. Profesör Arndt kitaplarında “atom numarası” yerine “atom ağırlığı” kavramını kullanmıştır. Kimya alanında çalışmaları bulunan diğer önemli bir isim ise F. L. Breusch’tur. Prof. Breusch yeni bir Kimya Enstitüsü kurulmasına öncülük etmiştir ve uzun süre boyunca Türk kimyagerlerin yetişmesine emek harcamıştır. Fen Fakültesi’nin diğer önemli bir bilim dalı ise Biyoloji’dir. Biyoloji bölümüne bağlı başkanlığını Leo Brauner’in yürüttüğü Botanik ve Fizyoloji Sistematigi Enstitüsü çatısı altında pek çok bilimsel faaliyet gerçekleştirilmiştir ve önemli Türk biyolog ile botanikçilerin yetişmesine katkı sağlamıştır.

Biyoloji dalında çalışmaları olan Farmakobotanik Enstitüsü müdürlüğünü de yürüten diğer bir bilim insanı Alfred Heilbronn’dur. Heilbronn ayrıca İstanbul’da bir botanik bahçesi de meydana getirmiştir ve pek çok Türk öğrenci yetiştirmiştir. Yetiştirdiği öğrenciler arasında Sara Akdik, Nebahat Yakar-Olgun ve Mehpare Başarman-Heilbronn ön sırada gelmektedir. Prof. Alfred Heilbronn, Türkiye’de genetik biliminin kökleşmesinde ve büyümesinde çok önemli adımlar attığı gibi pek çok Türk genetikçi de yetişmesine katkı sunmuştur. Ayrıca genetik biliminin Türkiye’de tarım alanında kullanılması konusunda Prof. Alfred Heilbronn öncü bilim insanları arasında yer almaktadır. Heilbronn Botanik Enstitüsü içindeki Farmakobotanik ve Genetik Bölümü içinde genetik ile ilgili farklı çalışmalarda bulunmuşlar, öğrencilerini de bu konudaki çalışmalara yönlendirmişlerdir. İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesinin Botanik Enstitüsünde yapılan genetik çalışmalarının tümü, Enstitüsünün iki bölümünden biri olan,

AlfredHeilbronn idaresindeki Farmakobotanik ve Genetik Enstitüsünde yapılmıştır (Ersöz, 2014).

İstanbul Üniversitesi'nin yayımlarının zenginleşmesinde ve çeşitlenmesinde önemli katkılar veren diğer bir fakülte ise Edebiyat Fakültesidir. Edebiyat Fakültesi içerisinde Felsefe, Filoloji, Asya Dilleri, Türkoloji, Romatoloji, Tarih, Coğrafya, Arkeoloji gibi bilim dalları yer almaktaydı. Bu bilim dalları içerisinde bulunan öğretim üyeleri kendi alanlarını besleyecek nitelikte bilimsel çalışmaları meydana getirmiş ve üniversitenin koleksiyonuna katmışlardır. Felsefe bölümünün önemli profesörlerinden HansReichenbach o dönem içinde kendisine yardımcı olarak Nusret Hızır'ı (Türkiye'de felsefeye önemli katkılar sunmuş öncülerden) almıştır. Prof. Reichenbach'ın yetiştirdiği önemli felsefeciler arasında Nusret Hızır, Vehbi Eralp ve Mermi Uygur yer almaktadır (Bingün, 1990; Kobal, 1994). Prof. Reichenbach dünya çapında bir bilimsel şöhrete haiz bir bilim insanı olarak yaptığı çalışmaların ardından Türkiye'den erken ayrılmış ve yerine 1936'da yine kendisi gibi meşhur felsefe tarihçisi ErnstvonAster bölüm başkanı olarak gelmiştir.

Prof. ErnstvonAster 1948 yılında hayatını kaybedene dek Türkiye'de yaşamıştır. Prof. ErnstvonAster'in yetiştirdiği en önemli Türk felsefeciler arasında Macit Gökberk, Bedia Akarsu, Nermi Uygur, İsmail Tunalı, Hüseyin Batuhan, Sabri Özbaydar, Cavit Tütengil, Kamuran Birand ve Takiyettin Mengüşoğlu yer almaktadır. Türkiye'de bulunduğu sıralarda üniversite yayıncılığının ilerlemesinde son derece etkili çalışmaları olan Prof. ErnstVonAster "Felsefe Arkivi" dergisinin yayın hayatına girmesini sağlamıştır. Prof. Auerbach'ın (1946) Felsefe Arşivi dergisinde yayımlanan bazı çalışmaları söz konusudur. Özellikle dilbiliminin Türkiye'de bir disiplin olarak yerleşmesinde hem ürettikleri hem de yetiştirdiği öğrenciler, ki bunlar arasında Sabahattin Eyüboğlu, Mina Urgan, Güzin Dino, Azra Erhat gibi tanınmış isimler vardır, aracılığıyla önemli katkılar sunmuştur.

İstanbul Üniversitesi'nin Pedagoji Enstitüsü'nde görevli Profesör Wilhelm Peters daha önce psikoloji profesörü olarak görev yaptığı yerden ayrılarak Türkiye'ye gelmiştir. 1953 yılında emekli olmuş ve Almanya'ya dönmüştür. Profesör Wilhelm Peters, Türkiye'de iken önemli isimlerin yetişmesine öncülük etmiştir ve bunlar arasında Mümtaz Turhan, Beyhan Toğrul ve Refia Şemin sayılabilir.

Filolojinin önemli isimlerinden Profesör ClemensBosch, Türkiye'ye gelmeden önce tarih profesörü olarak Jena Üniversitesi'nde çalışmaktaydı. Sonraki yıllarda Müslüman olarak "Emin" adını alan Prof. Bosch'un yetiştirdiği öğrenciler arasında Sabahat Atlan yer almaktadır. Prof. Bosch'un (1942) İstanbul

Üniversitesi Türkiyat Mecmuası’nda yayımladığı bazı çalışmaları söz konusudur. Özellikle antik çağa ilişkin tarih bilgisini, arkeolojinin ve literatürünün gelişmesinde yaptığı çalışmalar oldukça kayda değer niteliktedir. Prof. Bosch 1939 yılına kadar İstanbul Arkeoloji Müzesi’nde numizmatik uzmanı olarak görev almıştır. Antik sikke koleksiyonlarını sınıflandırmada da büyük katkıları olmuştur. İstanbul Arkeoloji Müzesi’nde görev aldığı periyotta, müzede sergilenen Yunan, Roma ve Bizans sikkeleri için 3 ciltlik bir katalog ve “Eski Sikkeler Rehberi: 1. Bölüm: Yunan-Romen-Bizantin ve Avrupa Sikkeleri” başlığını taşıyan bir rehber kitap hazırlamıştır.

Filoloji dalının diğer önemli profesörlerinden birisi de Helmut Ritter’dir (Prof. Fuat Sezgin’in de hocasıdır). Prof. Ritter, 1935-38 arasında Arapça, Farsça, Türkçe üzerine dersler ve vermiş ve “Karagöz: Türkische Schattenspiele (C1-C2), 1940, C3, 1953” adlı eseri Türkiye’de iken yazmıştır. Ayrıca Oriensadlı bir dergi de yayılayan Prof. Ritter’in Türk öğrencileri arasında o dönem Ahmed Ateş ve Özgün Baykal’ı da saymak mümkündür (Kobal, 1994). Prof. Helmut Ritter’in Türkiye’ye gelmesine ise o dönem Avrupa’da öğrenci olarak bulunan bazı Türkler vesile olmuştur. Bu öğrenciler arasında Mazhar Şevket İpşiroğlu ön sırada yer almaktadır (Bingün, 1990). Prof. Ritter’in öğrencisi Ahmed Ateş’in (1964) hocası Ritter hakkında İstanbul Üniversitesi Şarkiyat Mecmuası’nda yayımlanan makaleleri vardır.

Hukuk Fakültesi bünyesinde o dönem beş araştırma enstitüsü kurulmuştur. Bunlar Medeni Hukuk Enstitüsü, Kriminoloji Enstitüsü, Amme Hukuku Enstitüsü, Devlet Hukuku Enstitüsü ve İktisat-Sosyoloji Enstitüsü şeklindedir. Bu enstitüler aracılığı ile bilim insanları araştırma ve yayınları gerçekleştirmiştir (Çam, 2012). Andreas Bertelen Schwartz’ın yetiştirdiği önemli isimler arasında Bülent Davran, Türkan Rado ve Hıfzı Veldet Velidedeoğlu ile Ziya Umur gelmektedir (Widmann, 1981). Önemli bir diğer hukukçu ise Ernst Hirsch’tir. 1952’de Almanya’ya dönene kadar Türkiye’de kalan ve ders veren Prof. Hirsch, Türkiye’de pek çok kanun metninin yazılması ve çıkarılmasında da katkıları olmuştur. Prof. Hirsch önemli hukukçular yetiştirmiştir. Bunlar arasında Halil Arslanlı, Muammer Aksoy, Yaşar Karayalçın, Hamide Tekinalp, Ersin Çamoğlu, Ergun Önen sayılabilir (Kobal, 1994). Profesör Hirsch’in, Halil Arslanlı (1935) ile ya da tek yazarlı olarak İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası’nda yayımlanan bazı araştırmaları söz konusudur. Profesör Hirsch hem akademik çalışmaları hem o dönem Türk hükümetine çeşitli konularda yaptığı müşavirlikler hem de yetiştirdiği öğrenciler sayesinde Türkiye’de özellikle vergi ve ticaret hukuku literatürünün gelişmesine ciddi katkılar sunmuştur.

Üniversitenin diğer önemli fakültelerinden birisi de şüphesiz ki İktisat Fakültesi'dir. İktisat Fakültesi içinde görev yapan dönemin önde gelen profesörlerinden Fritz Neumark Türkiye'ye gelişinden iki sene sonra derslerini Türkçe yürütmeye başlamıştır. Ayrıca Maliye Enstitüsü'nün de yönetimini üstlenmiştir. 1952'ye kadar Türkiye'de çalışmalarını sürdüren Prof. Neumark'ın bazı basılı eserlerinin künyesi aşağıdaki gibidir (Çam, 2012; Widmann, 2000):

- Dış Ticaret Siyaseti (Çeviren, S. F. Ülgener)
- Umumi İktisat Teorisi, İki Cilt, (Çeviren, R.Ş. Suvla ve M. O. Dikmen), 1939-1941
- Maliye İlimine Dair Ekonomik ve Sosyolojik Tetkikler (Çeviren, S. F. Ülgener), İstanbul, 1940
- İktisadi Düşünce Tarihi I (Çeviren, A. A. Özeke), İstanbul, 1943
- Ekonomi Politikası Dersleri, İstanbul, 1945
- Gelir Vergileri (Çeviren, M. O. Dikmen), İstanbul, 1945
- Devlet Daire ve Müesseselerinde Rasyonel Çalışma Esasları Hakkında Rapor, Ankara, 1949

İktisat alanında önemli profesörlerden diğeri ise Gerhard Kessler'dir. 1951 senesinde Almanya'ya dönene kadar kendi alanındaki literatürde ve üniversitenin koleksiyonuna önemli katkılar sunmuştur. Ayrıca Prof. Kessler on beş yıl boyunca yöneticiliğini yaptığı "İktisat ve İhtimiyat Enstitüsü"nü de kurmuştur. Prof. Kessler önemli Türk iktisat profesörleri yetiştirmiştir. Bunlar arasında Orhan Tuna, Cavit Orhan Tütengil, Muhlis Ete, Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu sayılabilir. İktisat Fakültesi'nin diğer bir profesörü de Alexander Rüstow'dur. Rüstow, Almanya'da Hitler yönetimine karşı olduğu için İstanbul Üniversitesi'ne gelmiş ve burada 1933-1949 yılları arasında bilimsel çalışmalar yapmıştır. İktisadi Coğrafya ve İktisat Tarihi kürsüsünde çalışmalarda bulunan Rüstow, disiplinler arası nitelikteki düşünceleri ve çalışmaları ile ön plana çıkmıştır. Bununla beraber Türkiye'de iktisadi zihniyet çalışmaları sahasında, yol gösterici olması açısından öncü isimler arasında olmuştur (Dinçaslan, 2015).

Alman bilim insanlarının katkılarının önemli bir kısmını da ders verme usulleri ve öğretim biçimlerinin modernleştirilmesi de meydana getirmektedir. Yabancı bilim insanları, öğretim programları ve tekniklerinin modern hale getirilmesine önemli düzeyde katkı sunmuştur. Yabancı bilim insanları, İslahat Müşaviri Prof. Malche'nin önerileri doğrultusunda üniversitede derslerin özgür bir ortamda ve normal konuşma şeklinde anlatılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bunun yanında derslerde gündelik yaşamdan örnekler verilmesi ve derste

profesörlerin öğrencilere, öğrencilerin de profesörlere sorular yöneltmesi şekliyle hem profesörlerin hem de öğrencilerin aktif olmasına olanak veren bir yöntemin kullanılmasında öncülük etmişlerdir. Profesörlerin, öğrencileri konuşmaya, düşünmeye, araştırma yapmaya alıştıran modern aktif öğretim yönteminin önemli unsurlarından olan pratik çalışma ve seminer çalışmalarının etkin bir şekilde uygulanmasında, bir öğretim yöntemi olarak yerleşmesinde, büyük katkıları olmuştur (Namal, 2012).

Alman bilim insanlarının 1935-36 eğitim öğretim yılından itibaren “Üniversite Konferansları” düzenlemişler ve 1940’tan itibaren de “Üniversite Çevresi” adı altında düzenlenen etkinliklerle halk-üniversite buluşması yapmışlardır. Bu uygulama o dönem için oldukça yenilikçi bir durum olarak nitelendirilmektedir. Üniversite haftası olarak belirlenen periyotlarda birbirinden farklı bilim dallarında çalışan profesörler farklı kentleri gezerek birisi halka diğeri de bilimsel çevrelere ve araştırmacılara konferanslar veriyordu (Bingün, 1990; Neumark, 2017). Üniversitenin toplumsal sorumluluğunun bulunduğunu ve bu bağlamda bir görevinin de halkı aydınlatmak olduğunu belirten Prof. Malche’nin önerileri doğrultusunda yapılan bu konferanslar geniş yankı uyandırmıştır. Bu konferansların yapılmasını bizzat isteyen ve öneren ise Prof. Malche’dir (1939). Bu bağlamda imkân ve şartlar doğrultusunda farklı dönemlerde ve farklı yerlerde Alman bilim insanları tarafından çeşitli bilimsel konular etüt edilmiş ve neticeleri halk ile paylaşılmıştır.

Alman Profesörlerin Türkiye’de Yaşadıkları Çeşitli Zorluklar

Alman profesörlerin Türkiye’de iken yaşadıkları zorlukların başında dil ve iletişim gelmektedir. Prof. Widmann’a göre (1981, sf. 163-168) Alman profesörlerin yaşadıkları zorluklar şu kategoriler içinde ele alınabilir: a) Maddi güçlükler, b) Sosyal güçlükler, c) Ruhsal güçlükler, d) Ailevi güçlükler. Özellikle yaşanan ailevi güçlükler içinde çocukların okul sorunlarının öncelik taşıdığı belirtilmektedir. Alman okuluna giden çocuklarda ideolojik güçlükler kendini daha çok göstermekte, bazı ailelerde içten içe bölünmelere neden olmaktadır. Bununla beraber Almanya’daki yakınlarının zaman zaman öldürüldüğü haberlerini almaları onları ruhsal açıdan yıpratmıştır. Bu rahatsızlıklar zamanla kalıcı psikiyatrik sorunlara dönüşmüştür. Örneğin, Prof. Herzog, 1936’da Zürih’te intihar etmiştir.

Belirli bir süre (2-3 yıl içinde) Türkçe öğrenmeleri ve derslerini Türkçe olarak yürütmeleri istenmiş ve sözleşmede buna yer verilmiştir. Ancak burada çeşitli sorunlar söz konusudur. O sıralarda dilde yapılan ıslahat ve reform çalışmaları ile Alman profesörlerin Türkçe olarak öğrendiği bazı kelime ve kavramların artık hükmünü kaybediyor olması arada kalmalarına neden

olmaktaydı. Ayrıca hocaların ilerlemiş yaşları da yeni bir dil öğrenme konusunda bariyer oluşturmaktaydı (Demirtaş, 2010). Öğrencilerin ve Türk hocaların Almanca bilmemeleri ve bilimsel terimlerin tam Türkçe karşılığının henüz oturmamış olması karşılaşılan sorunların önünde geliyordu. Her ne kadar bazı tercümanlar aracılığı ile süreç işletilmeye çalışılsa da tercümanların her iki dile vakıf olması gerektiği gibi ilgili dersin ve bilim dalının özel terminolojisine hâkim olması da gerekmektedir. Bu durum da dil eksenli yaşanan sorunların yaşanmasını kaçınılmaz kılmaktaydı (Demirtaş, 2010).

Alman profesörler için farklı bir zorluk ise Hitler rejiminin uyguladığı tecrit politikası nedeni ile farklı ülkelerdeki bilimsel toplantı ve konferanslarda Hitler rejiminin destekçisi bilim insanları ile aynı ortamda bulunmak kaygısı olmuştur. Bundan dolayı pek çok kongre ve konferanslara katılamamışlardır (Widmann, 2000). Bu tür çalışmalara katılmaları konusunda Türk yetkililerinden herhangi bir engelle karşılaşmayan Alman profesörler kendi ırklarından dolayı ve o dönemin Almanya'sındaki siyasal uygulamalardan kaynaklı sorunlar yaşamıştır (Öztürk, 2002). Alman profesörlerden Hirsch'e göre yaşanan diğer bazı zorluklar arasında Alman ve Türk akademisyenler ve aileleri arasında istenilen ve beklenen kaynaşmanın tam anlamıyla oluşmaması şeklindedir. Bununla beraber zaman zaman Türk ve yabancı akademisyenler arasında gerilimler olmuş hatta dönemin matbuatında (25-26 Temmuz 1945) zaman zaman aleyhte yazılar da kaleme alındığı olmuştur. Bu durum Alman profesörlerin sosyal hayatları açısından zor olmuştur (Hirsch, 1997).

SONUÇ

Osmanlı Devleti, XIX. yüzyılın son çeyreğinde ve XX. yüzyılın ilk çeyreğinde yapmış olduğu eğitimde modernleşme hareketlerine, yükseköğretim kademesinde Dârülfünun'u kurarak devam etmiştir. Ancak ne yazık ki yeni bir yükseköğretim kurumu kurma yönündeki ilk üç teşebbüs çeşitli nedenlerle çok uzun ömürlü ve köklü olmamıştır. Son teşebbüs olan Dârülfünun-ı Şahâne, 33 yıllık bir ömürle saltanat resmen bitip cumhuriyet ilan edildikten sonra da varlığını sürdürmüştür. Cumhuriyetin kurucu kadroları, eğitimde modernleşme hareketlerini tüm kademeler için reformcu nitelikte yürütmüş ve bu yönde radikal adımlar atmıştır. Cumhuriyetle birlikte on yıl daha varlığını sürdüren Dârülfünun da bu modernleşme hareketlerinden kendine düşen payı almıştır.

Dârülfünun'un modern anlamda bir üniversite kimliğinden uzak olması, modern bilimsel araştırma ve çalışmalara yer verecek donanımda öğretim kadrosundan ve öğrenciden yoksun olması bu kurumun pedagojik ve bilimsel

açından tartışılmasına zemin oluşturmuştur. Ayrıca Cumhuriyet’in ilkelerine ve inkılâplarına yönelik çok sahiplenici refleks içinde olmaması da siyasi yönden varlığını ve amacını tartışmaya açmıştır. Cumhuriyet’in kurucu kadroları ve siyasi güç odakları tüm kurumların cumhuriyet ilkelerini ve inkılâpları halka benimsetmesi yönünde yekvücut olmasını istemiştir. Dârülfünû’nun bu yöndeki direnişi reform düşüncesinin kökleşmesinde etkisi yüksek bir faktör olmuştur. Bu bağlamda, özellikle 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu, yasal ve yönetsel açıdan bütün eğitim kurumlarını Cumhuriyet İdeolojisine katkı sağlamak yönünde faaliyetlerde bulunmaya mecbur etmiştir. Avrupa’nın bilimsel ve teknik anlamda üstünlüğüne katkı sağlayan gelişmiş üniversite kültürü ve yapısı Cumhuriyet döneminde her toplumsal alanda olduğu gibi yükseköğretimde de istikametini Batı’ya çevrilmesine zemin hazırlamıştır. Toplumun çağdaşlaştırma ve ilerletme yönünde yapılan atılımların Batı eksenli olması toplumun bu yönde bilinçlendirilmesini de zorunlu kılmış ve burada görev eğitim kurumlarına düşmüştür. Çağdaşlaşma ve gelişme yönünde gerçekleştirilecek bütün uygulamalarda, eğitim kurumlarının; özellikle üniversitelerin öncü rolü oynaması istenmiştir. Alman profesörler ve yanlarında gelen yardımcıları Türk yükseköğretimine çeşitli noktalarda günümüze kadar etkisi devam eden katkılar sunmuştur. Bunlardan ilki öncelikle bilimsel çalışma ve araştırma mantığının üniversiteye yerleştirilmesi ve bu mantık çerçevesinde Türk araştırmacılar ve bilim insanları yetiştirmek olmuştur. Alman profesörlerin yanında yetişen Türk öğrenciler daha sonraları kurulacak olan üniversitelerin gelişmesinde ve kendi öğrencilerinin yetişmesinde çok büyük katkılar sunmuştur. Ayrıca pek çok öğrencinin yurt dışında daha yüksek düzeyde üst öğrenim görmelerine de olanak sağlanmıştır. Bu sayede farklı ülkelerdeki bilimsel çevrelerle de iş birliği ve irtibat kurma olanağı geliştirilmiştir.

Diğer önemli bir katkı ise bilimsel yayıncılığın başlaması ve gelişmesi noktasında olmuştur. İstanbul Üniversitesi’ne bağlı fakülteler, kendi süreli yayınlarını hem kendi akademisyenlerinin çalışmalarını hem de yurt dışındaki akademisyenlerin yayın ve araştırmalarını yayımlamak üzere hayata geçirmiştir. Böylece bir araştırma kültürü ve raporlama mantığı geliştiği gibi çalışma bulgu ve sonuçlarını bilim dünyası ile paylaşıp yeni çalışma ve araştırmalar için çeşitli akademik çevrelerin oluşmasına da zemin hazırlanmıştır. Epistemik-akademik birliktelikler ve çevreler araştırmacılar ve akademisyenler için o dönemde bir güç birliği ve bilgi paylaşımı oluşturduğu gibi yayınlar aracılığı ile herkes kendi alanında çalışmaları ile tanınmaya başlanmıştır. Genç araştırmacıların ve öğrencilerin yetkin bir profesör ile birlikte yürüttükleri çalışmaların yayımlanmasının; bir araştırma ve raporlama sürecini özellikle Türk öğrencilere ve asistanlara öğrettiği gibi çalışmaların başkalarına ulaşmasına da aracılık ettiği

görülmektedir. Bununla birlikte Alman profesörlerin yazdıkları çeşitli bilimsel kitaplar ve ders kitapları o dönemin ihtiyaçlarını karşılamak ve ders materyali ihtiyacını gidermek bağlamında işlevsel bir rol oynamıştır. Ayrıca çeşitli etüt çalışmaları da buna destek vermiştir.

Türkiye'ye gelen yabancı bilim insanlarının öğretim programlarının yenilenmesinde, işe yaramayan metotlarla öğretim yapmak yerine çağdaş ve işlevsel metodolojinin ihdas edilmesinde önemli katkıları olduğu görülmektedir. Halka açık şekilde yürütülen konferans ve bilimsel toplantılar, üniversitenin halkla buluşmasını sağladığı gibi halkın doğrudan kendini ilgilendiren konularda yetkin kişilerden bilgi almasını da sağlamıştır. Böylece halkın yükseköğretim çalışmaları hakkında bilgisi birincil kaynaklarla sağlanmaya çalışılmıştır.

Sonuç itibari ile Alman profesörlerin Türk yükseköğretimine çeşitli yönlerden sundukları katkılar oldukça kayda değer niteliktedir. Ancak gelen bazı profesörlerin bekleneni karşılamaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bununla beraber bazı profesörlerin çok kısa süre kalmış olmaları henüz sistematik bir işleyişin kendi sahalarında oluşmasına engel oluşturmuş olabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aydemir, S.S. (2020). Türkiye'de Darülfünundan üniversiteye geçiş süreci ve 1933 üniversite kanunu sonrası yükseköğretimdeki gelişmeler. *Journal of History School*, 47, 2222-2243.
- Batirel, H., & Yüksel, M. (2000). Rudolf Nissen's years in Bosphorus and the pioneers of thoracic surgery in Turkey. *Our Surgical Heritage*, 69, 651-654.
- Bingün, F. (1990). *Nazi Almanyası'ndan Kaçarak Türkiye'ye Sığınan Alman Bilim Adamı ve Sanatçıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Burus, D. (2019). *Millî Mücadele'de Darülfünûn*. Yayımlanmamış yüksek lisans, Kocaeli Üniversitesi.
- Ceylan, İ. (2012). *Türklerde Cerrahinin Gelişimi*. Türk Cerrahi Derneği.
- Demirtaş, Ö. (2010). *Sosyolojik Açıdan 1933 Türk Üniversite Reformu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi.
- Dinçaslan, M. (2015). Türkiye'de Ordoliberalist bir iktisatçı-filozof: Alexander Rüstow (1885-1963). *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 46, 201-226.

1933 Üniversite Reformu Sonrası Türkiye'ye İltica Eden Alman Bilim İnsanlarının ...

- Dölen, E. (2010). *Darülfünun'dan Üniversiteye Geçiş: Tasfiye ve Yeni Kadrolar (Türkiye Üniversite Tarihi C3)*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dölen, E. (2010). *İstanbul Üniversitesi 1933-1946 (Türkiye Üniversite Tarihi C4)*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dölen, E. (2009). *Türkiye Üniversite Tarihi-C.1*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dölen, E. (2010). *Türkiye Üniversite Tarihi-C.2*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erdem, A. (2012). Atatürk'ün liderliğinde üniversite reformu: Yükseköğretim ve bilim tarihimizde dönüm noktası. *Belgi*, 2(4), 376-388.
- Etiker, Ş. (2012). Ord. Prof.Dr. Wolfgang Gleissberg'in Türk astronomi derneği başkanlığı. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 14(1), 25-44.
- Erdem, A. (2012). Atatürk'ün liderliğinde üniversite reformu: Yükseköğretim ve bilim tarihimizde dönüm noktası. *Belgi*, 4(2), 376-388.
- Göksoy, E. (2001). Antireflücerrahisinin tarihi gelişimi ve Rudolf Nissen. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Gastrointestinal Sistem Hastalıkları Sempozyumu*, 143-147.
- Günergun, F., & Kadioğlu, S. (2011). Bilim insanlarının ülkelerarası yolculuğu: İstanbul Üniversitesi'nde dört yabancı astronom (1933-1958). *Osmanlı Bilim Araştırmaları*, 13(1), 44-79.
- Hatiboğlu, M. T. (2000). *Türkiye Üniversite Tarihi*. Selvi Yayınları.
- Hirsch, E. (1997). *Anılarım*.Tübitak.
- Girgin, M., (2021).*1933 Üniversite Reformu Sonrası Türkiye'ye İltica Eden Alman Bilim İnsanlarının Türk Eğitim Sistemine Katkıları*. Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Kara, İ. (2002). Modernleşme dönemi Türkiye'sinde ulûm, fûnûnve sanat kavramları. *Kutadgubilig*, 2, 268-269.
- Kobal, Y. (1994). *Üniversitelerimizin Gelişimi ve Alman Bilim Adamlarının Katkıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Namal, Y. &Karakök, T. (2011). Atatürk ve üniversite reformu 1933. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 27-35.

- Namal, Y. (2012). Türkiye’de 1933–1950 yılları arasında yükseköğretime yabancı bilim adamlarının katkıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 14-19
- Neumark, F. (2017). *Boğaziçine Sığınanlar* (Şefik Alp Bahadır, Çev.). Kopernik Yayınları.
- Olgun, K. (2002). II. Meşrutiyet dönemi Osmanlı basınında bir eğitim kurumu olarak Dârülfünûn (1908-1912). *İstanbul Üniversitesi Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 2, 185-204.
- Öztürk, İ. (2002). *Atatürk Döneminde Alman Bilim Adamlarının Üniversitelerimizde İstihdamı Türk Bilim ve Kültür Hayatı Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Niğde Üniversitesi.
- Önk, M. (2015). Atatürk dönemi eğitim sistemi gelişmelere bir bakış. *Journal of Academic Social Science Studies*, 37, 511-530.
- TBMM Zabıt Cerideleri. C15, İçtima 2.
- Türk-Alman Üniversiteleri. *Akademik Bakış*, 7(13), 45-55.
- Tüter, C. (2018). *Knowledge and Technology Transfer between Turkey and Germany in The Interwar Period and Its Impact on The Political, Military and Cultural Relations*. Unpublished doctoral dissertation, Yıldırım Beyazıt University.
- Usubütün, A., & Gedikoğlu, G. (2007). Türkiye’de patolojinin gelişimi. *Türk Patoloji Dergisi*, 23(2), 68-73.
- Widmann, H. (2000). *Atatürk ve Üniversite Reformu*. Kabalcı Yayınları.
- Yaşar, S. (2017). Atatürk’ün Üniversite reformu sürecinde kütüphanelerin kuruluş ve gelişiminde alman bilim adamları. *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 12(23), 25-47.
- Yavuz, E. (2016). Erzincan’da eğitim ve eğitim kurumları. *Turkish Studies*, 11(6), 75-102.

EXTENDED ABSTRACT

During the transition period from the classical Ottoman Empire to the modern Turkish Republic, radical reforms were realized in many areas. Undoubtedly, one of the areas where these reforms have manifested effectively has been the field of education. Hendesehane, which was established in 1773, and Mühendishane-i

Bahr-iHümayun, which was opened in 1794, and Mekteb-iMülkiye and Medicine, which started operating in 1859, were recorded as the first educational institutions established in the western sense. The modernization movements in education continued rapidly after the establishment of the republic, and very important changes occurred especially during the Atatürk period, which included the years 1923-1938. Many innovations, from the adoption of the Law of Unification of Education, to the Alphabet Revolution, to the expansion of Community Centers in the establishment of Nation Schools, came to the fore as the changes made by the republic in the field of education.

One of the mentioned reforms is the innovation movement brought to the literature under the name of University Reform and Mustafa Kemal Atatürk invited education experts from many countries, especially Germany, to Turkey in order to improve Turkish higher education both systematically and in terms of content. Education experts, who came upon Atatürk's invitation, made important contributions to various branches of positive sciences. These experts, on the one hand, established many institutes and ensured the conduct of scientific research under a single roof, on the other hand, they made valuable contributions to the establishment and management of academic journals. In addition, the education experts in question provided support for the establishment of libraries and the acquisition of many course materials in the inventory; On this occasion, they also played an important role in the training of Turkish scientists. These people, who brought the achievements of the West in the field of science and technology to Turkey for the organization of Turkish higher education, also created a vision in terms of determining the development goals of higher education. These foreign education experts have a very important contribution to the training of Turkish academicians and researchers, whose numbers will increase in the course of time. In addition, it was the education experts in question who mediated Turkish researchers and scientists who went abroad for higher education or to learn a foreign language and to acquire different research disciplines, and who hosted these people after they returned to their home country from Turkey. Therefore, the contribution of German educators is observed in many areas such as making library collections worthy of a university, increasing scientific publications and activities, informing the public about scientific studies, holding various events for the public from time to time, and bringing modern scientific concepts into Turkish.

Studies of German Professors and Their Contributions to Turkish Higher Education. The studies of German scientists who came to Istanbul University enabled Istanbul University to be structured according to the German system. In addition, modern methods and practices have been used in education. Foreign

faculty members, who follow a method that allows students to actively participate in the lessons, also aimed to develop the creativity of the students. German professors played a role in enriching the library collection of the university and gaining important translations through the books they wrote in various fields and the translations they made. An important contribution of the incoming scientists was the students they trained and the works they wrote. Foreign scientists have contributed significantly to the modernization of curricula and techniques. German scientists have organized "University Conferences" since the 1935-36 academic year. Since 1940, they have held a public-university meeting with events organized under the name of "University Environment". This practice is described as a very innovative situation for that period.

Various Difficulties Encountered by German Professors in Turkey. Language and communication come first among the difficulties faced by German professors while in Turkey. The difficulties faced by German professors can be considered in the following categories: financial difficulties, social difficulties, mental difficulties, family difficulties. It is stated that school problems of children take priority among family difficulties experienced.

Conclusion: German professors and their assistants have contributed to Turkish higher education at various points, the impact of which continues to this day. The first of these was to put the scientific study and research logic in the university and to train Turkish researchers and scientists within the framework of this logic. Turkish students who grew up with German professors made great contributions to the development of universities to be established later and to the training of their own students. In addition, many students have been given the opportunity to pursue higher education abroad. The contributions of German professors to Turkish higher education in various aspects are quite remarkable. However, the fact that some of the incoming professors do not meet the expectations can be considered as a shortcoming. However, the fact that some professors stayed for a very short time may have hindered the formation of a systematic process in their fields.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.53924>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 21-10-2021
Kabul Tarihi: 21-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 21-10-2021
Accepted: 21-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Bayrak Ayaş, E., Gacar A. & Nacar, E. (2021). Spor Ürünlerinin Etnosentrik Eğilim Düzeyinin Belirlenmesi: Sporcu Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma, *Journal of History School*, 55, 4055-4067.

SPOR ÜRÜNLERİNİN ETNOSENTRİK EĞİLİM DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ: SPORCU ÖĞRENCİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA¹

Esra BAYRAK AYAŞ², Atalay GACAR³ & Eyyüp NACAR⁴

Öz

Teknolojideki gelişmişlik faktörü üretimin artmasına etken olduğu gibi tüketicilerin yerli ürünlere olan ilgisini de azaltmıştır. Bu durum da yerli işletmelerin küresel pazarla mücadele edebilme zorunluluğunu doğurmuştur. Bu zorunluluğun sonucunda da etnosentrizm ve tüketici etnosentrizm kavramları ortaya çıkmıştır. Tüketici etnosentrizmi, tüketicilerin yerli ürünleri tercih ederek yabancı ürünleri reddetme eğilimi şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu nedenden dolayı çalışmamızda spor ürünlerini kullanan sporcu öğrencilerin etnosentrik eğilim düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Adıyaman Üniversitesi öğrencileri örneklemi ise Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplamda 385 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 17 madde ve tek alt boyuttan oluşan Spor Ürünlerine Yönelik Etnosentrik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Covid-19 pandemisi şartlarından dolayı yüz yüze eğitim yapılmadığından öğrenci gurubuna ölçek online

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %30, 3. yazar: %20. Bu Makalenin etik kurul onayı Adıyaman Üniversitesi'nde 139 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, ebayrak@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8153-2313

³ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, agacar@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5618-3983

⁴ Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, enacar@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8470-3325

olarak sunulmuş ve gönüllülük esas alınmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerin etnosentrik eğilimlerinin düşük olduğu anlaşılmıştır. Bu öğrencilerin yerli ürünler yerine yıllardır tüketici pazarında yer edinmiş ünlü, yabancı menşeli markaları tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etnosentrizm, Tüketici etnosentrizmi, Küresel Pazar, Spor ürünleri.

Determining the Ethnocentric Trend Level of Sports Products: A Research on Students Athletes

Abstract

Technological development factor not only contributed to the increase in production, but also decreased the interest of consumers in domestic products. This situation has led to the necessity of domestic enterprises to struggle with the global market. As a result of this necessity, the concepts of ethnocentrism and consumer ethnocentrism have emerged. Consumer ethnocentrism can be defined as the tendency of consumers to prefer domestic products and reject foreign products. For this reason, in our study, it was aimed to determine the ethnocentric tendency levels of athlete students who use sports products. The population of the research is Adıyaman University students, and the sample is Physical Education and Sports Highschool students. A total of 385 students participated in the research. Ethnocentric Tendency Scale for Sports Products, consisting of 17 items and a single sub-dimension, was used as a data collection tool in the study. Since there was no face-to-face education due to the conditions of the Covid-19 pandemic, the scale was presented to the student group online and was based on volunteerism. As a result, it was understood that the ethnocentric tendencies of the students participating in the research were low. It has been determined that these students prefer famous, foreign brands that have been in the consumer market for years instead of domestic products.

Keywords: Ethnocentrism, Consumer Ethnocentrism, Global Market, Sports Products.

GİRİŞ

Dünyada teknolojinin hız kazanarak gelişmesiyle birlikte globalleşme kavramı telekomünikasyon, bilişim sistemleri ve lojistik gibi alanların gelişmesine paralel olarak ortaya çıkmıştır. Bu teknolojik gelişmelerle orantılı olarak üretimin kapasitesinin artması hatta tüketicilerin istek, ihtiyaç ve tercihlerinin de artış göstermesi globalleşmenin daha da hız kazanmasına etken olmuştur. Teknolojideki bu hızlı gelişme aynı zamanda global kültürü oluşturmuş tüketicilerin yerli mala olan ilgilerini azaltırken tüketicinin ürünlerin yabancı mal alternatiflerine yönelmelerine etken olmuştur. Dünyada en çok pazar payına sahip markalar Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa birliği ülkeleri ve Japonya'nın

Spor Ürünlerinin Etnosentrik Eğilim Düzeyinin Belirlenmesi...

markalarıdır. Bu markalar yüksek pazar payına sahip olduğu için ülkelerinin imajına da önemli katkılar sağlamaktadır.

Gelişmişliğe neden olan faktör, ürüne yüklenen olumlu ülke imajıdır. Bu durum ulusal işletmelerin, oluşan küresel pazarla mücadele etme zorunluluğunu doğurmuştur. Bunun üzerine 1906 yılında sosyoloji biliminde ilk kez Etnosentrizm kavramı William Graham Sumner, tarafından kullanılmıştır. İngilizcede ethnocentrism olarak var olan bu kavram dilimizde yani Türkçe’de etnik-merkezcilik, ırk-merkezcilik, biz-merkezcilik ya da etnosentrizm şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Yunanca Etnosentrizm kavramı ethnos (millet, ırk) ve kentron (merkez) kelimelerinin birleşmesiyle oluşmuştur. Etnosentrizm kavramı için yapılan genel tanımda Etnosentrizmin bireyin içinde yer edindiği etnik yapıyı evrenin merkezi olarak görmesi, farklı sosyal gurupları ait olduğu gurubun bakış açısıyla değerlendirmesi ve kendi kültürüne benzer bireyleri sorgusuzca kabullenmesi farklı etnik yapıdaki bireyleri de reddetmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Shimp ve Sharma,1987, s.282; Yu ve Albaum, 2002, s.893). Türk dil kurumu sözlüğünde Etnosentrizm kavramı, milliyetçilik ve ulusçuluk şeklinde tanımlanmaktadır (TDK). Tüketici etnosentrizmi kavramı Etnosentrizm’in tüketici davranışındaki boyutu olarak ortaya çıkmış bir kavramdır. Bu kavram da Sharma ve Shimp’in 1987 yılında yapmış oldukları çalışmalarında ilk defa ortaya atılmış, bir kavramdır (Shimp ve Sharma, 1987, s. 282). Bu kavram tüketicilerin yerli mallara karşı tercihlerini veya bu ürünleri satın almada, kullanmada kişilerin ne derece ahlaki ve uygun oldukları düşüncelerini ya da değerlendirmesi anlamında kullanılmaktadır. Yani tüketici etnosentrizmi yerli ve yabancı ürünlere tüketicilerin bakış açıları sonucu oluşmuş bir kavramdır da denilebilmektedir. Tüketici etnosentrizmi ürünü ele alırken genel etnosentrizm politikadan kültüre kadar birçok alanı kapsamaktadır. Etnosentrizm kavramında tüketici etnosentrizminin yeri önemli bir noktadadır. Çünkü Tüketici etnosentrizminde baz alınan nokta ürün olduğu için tüketicilerin ürün milliyetçiliği düzeyini belirlemektedir (Arı, 2007, s.24). Genel etnosentrizmde kültürün bir yan ürünü olarak ürün kabul edilmektedir (Ha, 1998, s.9).

Kısaca tüketici etnosentrizmi tüketicilerin yerli ürünleri tercih ederek yabancı ürünleri reddetme eğilimi şeklinde tanımlanabilmektedir. Etnosentrizm eğilimli tüketiciler yabancı menşeli ürünleri almanın doğruluğunu sorgulayarak yerli ürünlerin alınmasını desteklemektedirler. Bu sorgulamanın iki farklı nedeni vardır. Birincisi ekonomik ikincisi ise ahlakidir. Ekonomik faktörüne baktığımızda etnosentrizm eğilimli tüketiciler menşei ürünlerin satın alınmasında yerli ekonominin zarar göreceğini ve buna paralel olarak işgücünün de zarar

görerek işsizliğe yol açacağı düşünülerek bu ürünlerin alınmasının doğru olmadığını savunmaktadırlar. Ahlaki açıdan ise tüketiciler menşei ürünlerinin alınmasının milliyetçilik düşüncesiyle örtüşmediğini ülkesine ve milletine bağlı kişilerin yerli ürünlerin alınması gerektiğini savunmaktadırlar.

Bu Etnosentrik tüketim eğilimi çeşitli faktörlere göre farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıklar ülke, ürün, pazar vb. olabilmektedir. Bir tüketicide Etnosentrik tüketim eğilim düzeyi yüksek ise satın aldığı ya da kullandığı yerli ürünün kalitesini abartırken, yabancı ürünlere karşı küçümseyici ve satın almama davranışını sergileyebildikleri görülebilmektedir (Watson ve Wright, 2000, s.1451). Bir tüketici yerli ürünün üstünlüğüne inanıp menşei ürünlere karşı önyargılı bir tavır sergiliyorsa bu kişilerin etnosentrik tüketim eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir (Bozyiğit ve Akkan, 2011, s.118). Etnosentrik tüketim eğilimli kişiler satın alma davranışlarında yerli ve yabancı ürünlerin ayrımını yaparak tercihini yerli üründen kullanmakta ve böylece yerli ürüne ve ülke ekonomisine zarar vermemeyi planlamaktadır (Schiffman ve Kanuk, 2000, s.22). Kısaca tüketici etnosentrizmi bireysel eğilimlerin toplamı olarak ithal ürünlere karşı oluşan bireysel önyargıyı ifade etmektedir (Çilingir, 2014, s.1308; Sharma vd., 1995, s.29).

Tüketici etnosentrizmi spor sektöründe de önemi küçümsenemeyecek kadar önemli bir olgudur. Çünkü spor dünyada olduğu gibi ülkemizde de geniş bir kitleye hitap etmektedir. Durum bu şekilde olunca spor ürünlerinin ve bu ürünleri satan işletmelerin hatta bu ürün ve hizmetleri alan müşterilerin sayısı da artmaktadır. Bu büyümenin sonucunda ise spor ürünleri ekonomik yapıya dahil olarak uluslararası bir pazara dönüşmüştür. Spor ürünlerine ait birçok tanınmış markanın ürünleri menşei olarak adlandırılan yabancı ürünlerdir. Ancak son yıllarda spor sektöründe bütün branş sporcularının kullanabileceği yerli ürünlerin piyasada var olmaya başladığı görülmektedir. Bu nedenden dolayı bu çalışmamızda spor ürünlerini kullanan sporcu öğrencilerin spor ürünlerine karşı Etnosentrik eğilim düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli evrenin büyük olması sonucunda evren hakkında daha kapsamlı bir sonuca varmak için ya evrenin tümünü ya da içerisinde yer alan grup, örneklem veya örnek üzerinde yapılan tarama düzenlemelerine denilmektedir (Karasar, 2005).

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencileri oluşturmaktadır. Covid-19 şartlarından dolayı yüz yüze eğitim sağlanamamış ve bu sebepten dolayı öğrenci gurubuna ölçek online olarak sunulmuş ve toplamda 385 öğrencinin katılımı sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Yurtsızoğlu ve Fişne (2020, s.472), Shimp ve Sharma (1987, s.285) tarafından geliştirilen Tüketici Etnosentrizmi Ölçeği'ni spor ürünleri için uyarlayarak Spor Ürünlerine Yönelik Etnosentrik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 17 madde, tek boyut ve katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) arasında derecelenen beşli likert tipi bir ölçektir.

Verilerin Analizi

Verilerinin analizinde ilk olarak normallik testleri yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Verilerin genel güvenilirliği için öncelikle Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır. Verilerin analizlerinde SPSS programı kullanılarak verilerin tanımlayıcı istatistiklerine bakılmıştır. Daha sonra katılımcıların kişisel özellikleri ile etnosentrik eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA testleri kullanılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında, $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde sporcu öğrencilerin Spor ürünlerine yönelik etnosentrik eğilim düzeylerinin belirlenmesine ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1
Sporcu Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Erkek	217	56,4
	Kadın	168	43,6
Yaş	18-20 Yaş	104	27,0
	21-23 Yaş	220	57,1
	24-26 Yaş	39	10,1
	27 ve üzeri Yaş	22	5,7
Sınıf	1.Sınıf	87	22,6
	2.Sınıf	90	23,4
	3.Sınıf	96	24,9
	4.Sınıf	112	29,1
Aktif Spor Yapma Durumu	Evet	178	46,2
	Hayır	207	53,8
Spor Branşı	Bireysel Spor	166	43,1
	Takım Sporü	143	37,1
	Diğer	76	19,7

Tablo 1’de araştırmaya katılan sporcu öğrencilerin erkek (217), 21-23 yaş (220), 4. Sınıf (112), aktif spor yapanların (207) ve bireysel spor branşı (166) ile en fazla katılım sağladıkları görülmektedir.

Tablo 2
Spor Ürünlerine Yönelik Etnosentrik Eğilim Ölçeğine Ait Puan Değerleri

N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
385	10,00	49,00	25,17	8,66

Tablo 2’de Spor ürünlerine yönelik etnosentrik eğilim Ölçeğine ait puan değerleri görülmektedir. Tablo incelendiğinde ölçekten alınabilecek en yüksek puan 49 iken en düşük puan 10’dur. Sporcu öğrencilerin ölçekten almış oldukları puan ise 25,17’dir. Bu durumda sporcu öğrencilerin Spor ürünlerine yönelik etnosentrik eğilim düzeylerinin düşük düzeyde olduğu yargısına varılmaktadır.

Tablo 3

Sporcu Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Spor Ürünlerine Yönelik Etnosentrik Eğilim Ölçeğine İlişkin t-Testi Sonucu

Değişkenler	N	X	Ss	t	p
Erkek	217	24,65	9,08	-1,33	,175
Kadın	168	25,84	8,06		

Tablo 3’de Spor ürünlerine yönelik etnosentrik eğilim Ölçek ile sporcu öğrencilerin cinsiyet değişkenleri arasında farkı belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları görülmektedir. Tabloyu incelediğimizde ölçek ile cinsiyet değişkeni arasında anlamsal farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Ancak ortalama puana göre bir yorum yaparsak kadınların erkeklere oranla Spor ürünlerine yönelik etnosentrik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4

Sporcu Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Spor Ürünlerine Yönelik Etnosentrik Eğilim Ölçeği Arasında Yapılan Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	N	X	Ss	F	p
18-20 Yaş	104	24,12	7,74	1,01	,38
21-23 Yaş	220	25,53	8,44		
24-26 Yaş	39	26,46	11,06		
27 ve Üzeri Yaş	22	24,22	10,12		

Tablo 4 incelendiğinde araştırmayı oluşturan sporcu öğrencilerin yaş faktörü ile Spor ürünlerine yönelik etnosentrik eğilim ölçeği arasında farkı belirleyebilmek için yapılan anova testi sonuçları görülmektedir. Tabloyu incelediğimizde yaş ile ölçek arasında anlamsal farklılığa rastlanmamış ($p>0,05$) ancak ortalama puana bakarak 24-26 yaş gurubundaki öğrencilerin diğer yaş guruplarına oranla Spor ürünlerine yönelik etnosentrik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 5

Sporcu Öğrencilerin Aktif Spor Yapmaya Durumları ile Spor Ürünlerine Yönelik Etnosentrik Eğilim Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirleyebilmek için Yapılan t-Testi Sonuçları

Değişkenler	N	X	Ss	t	p
Evet	178	23,39	8,62	-3,79	,00
Hayır	207	26,70	8,42		

Tablo 5 de araştırmayı oluşturan sporcu öğrencilerin aktif sporcu olma durumları ile Spor ürünlerine yönelik etnosentrik eğilim düzeyi arasındaki farkı belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları görülmektedir. Tabloyu detaylı incelediğimizde aktif sporcu olma durumuyla Spor ürünlerine yönelik etnosentrik eğilim arasında anlamsal farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$).

Tablo 6

Sporcu Öğrencilerin Spor Branşı Değişkeni ile Spor Ürünlerine Yönelik Etnosentrik Eğilim Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirleyebilmek için Yapılan Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	N	X	Ss	F	p	fark
Bireysel Spor (1)	166	25,18	8,79	3,80	,02	2-3
Takım Spor (2)	143	24,00	8,65			
Diğer (3)	76	27,36	8,06			

Tablo 6 da araştırmayı oluşturan sporcu öğrencilerin spor branşı değişkeni ile Spor ürünlerine yönelik etnosentrik eğilim düzeyi arasındaki farkı belirleyebilmek için yapılan anova testi sonuçları görülmektedir. Tabloyu detaylı incelediğimizde spor branşı ile ölçek arasında anlamsal farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$). Bu anlamsal farklılığın takım sporu ve herhangi bir spor branşıyla ilgilenmeyenler arasında olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Teknolojideki hızlı değişme ve gelişme sayesinde dünyanın herhangi bir yerinde üretilmiş olan spor ürünlerinin tüketiciye hızlı bir şekilde ulaştığı görülmektedir. Teknolojideki bu hızlı gelişmeler işletmelere avantajlar sağladığı kadar dezavantajda sağlayabilmektedir. Bu durum işletmelerin uluslararası pazarda birçok işletme ile rekabet etme zorunluluğunu doğurarak bazı işletmelerin de bu rekabette zayıf düşmelerine neden olabilmektedir. Bu durumda tüketici davranış, tutum ve eğilimleri işletmelerin pazarlardaki politikalarına rehberlik ederek rekabetteki güçlerini de arttırabildiği söylenebilmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada da spor ürünleri kullanan sporcu öğrencilerin spor ürünlerine karşı Etnosentrik eğilim düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda sporcu öğrencilerin Etnosentrik eğilim düzeylerinin düşük düzeyde olduğu (tablo 2) gözlenmiştir. Bu durumda sporcu öğrencilerin spor ürünlerini tercihlerini yerli ürünlerden yana değil de menşei ürünlerden yana kullandıklarını göstermektedir. Fakat ilgili literatür incelendiğinde ülke genelinde ya da bölgesel çapta yapılan bir çok çalışmaya rastlanmış ancak bu

Spor Ürünlerinin Etnosentrik Eğilim Düzeyinin Belirlenmesi...

çalışmaların sonuçlarında Türk tüketicilerin etnosentrik eğilimlerinin orta düzeyde olduğu gözlenmiştir (Aysuna ve Altuna, 2008, s.155 ; Akın vd., 2009, s.510; Armağan ve Gürsoy, 2011, s.70 ; Arı ve Madran, 2011, s.30 ; Asil ve Kaya, 2013, s.129; Tayfun ve Gürlek, 2014, s. 40; Yurtsızoğlu ve Fişne, 2020, s.476).

Çalışmamızın sonucunda etnosentrik eğilim düzeyi üzerinde cinsiyet ve yaşın belirleyici bir faktör olmadığı (tablo 3 ve tablo 4) görülmüştür. Fakat araştırmayı oluşturan sporcu öğrencilerin aktif spor yapma durumları ve spor branşlarının etnosentrik eğilim düzeyi üzerinde belirleyici rol oynadığına (tablo 5 ve tablo 6) rastlanmıştır. İlgili literatür tarandığında demografik açıdan tüketicilerin etnosentrik eğilim düzeylerinde benzer ya da farklı sonuçların var olduğu gözlenmiştir (Aysuna ve Altuna, 2008, s.155; Armağan ve Gürsoy, 2011, s. 70). Cengiz, (2011, s.70) cinsiyet, Uyar ve Dursun (2015, s. 379), Yurtsızoğlu ve Fişne, (2020, s.475) cinsiyet ve yaş ile tüketici etnosentrizmi arasında çalışmamızın sonuçlarına paralel şekilde istatistiksel olarak anlamsal bir ilişki bulamamışlardır. Ancak Yapraklı ve Keser (2013, s.418), etnosentrik eğilim ile cinsiyet ve yaş arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak sporcuların ya da sporun içerisinde yer edinmeye çalışan sporcu öğrencilerin etnosentrik eğilimlerinin düşük olduğu yerli ürünlerin yerine yıllardır tüketici pazarında yer edinmiş ünlü menşei markaların tercih edildiği gözlenmiştir. Bu ürünleri kullanmalarının altında çeşitli faktörler olabilmektedir. Bu faktörleri kalite, rahatlık, görsellik, popülerlik vb. şekilde sıralamak yanlış olmayacaktır. Ayrıca aktif olarak spor yapmayan ve bir spor branşına tabi olmayan öğrencilerin etnosentrik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna da varılmıştır. Bu durumda sporu bir meslek olarak yapmayanların yerli spor ürünlerini daha fazla tercih ettikleri sonucunu doğurmaktadır. Bu tercihin nedeni ekonomik olarak yerli ürünlerin menşei ürünlerine oranla uygun olmasından mıdır sorusunun akıllara getirmektedir. Yoksa yerli ekonominin kazanması düşüncesi midir? Bu soruların cevapları ancak bu alanda yapılabilecek yeni çalışmalarla netleşecektir. Sporcu öğrencilerin ya da sporcuların yerli spor ürünleri yerine menşei ürünlerini tercih nedenleri ilerde bu alanda yapılacak çalışmalarla netleşecek bir durumdur. Yerli pazarın yabancı pazardaki etkinliğini ve rekabet gücünü arttırabilmesi için yerli ürünlerin tercih edilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akın, M., Çicek, R., Gürbüz, E. & İnal, E. (2009). Tüketici etnosentrizmi ve davranış niyetleri arasındaki farklılığın belirlenmesinde CETSCALE ölçeği. *Ege Akademik Bakış*, 9(2), 489-512.

- Arı E.S. & Madran, C. (2011). Satın alma kararlarında tüketici etnosentrizmi ve menşе ülke etkisinin rolü. *Öneri Dergisi*, 9(35), 15-33.
- Arı, E.S., (2007). *Satın Alma Kararlarında Tüketici Etnosentrizmi ve Menşе Ülke Etkisinin Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Armağan, A.E. & Gürsoy, Ö. (2011). Satın alma kararlarında tüketici etnosentrizmi ve menşе ülke etkisinin CETSCALE ölçeği ile değerlendirilmesi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 67-77.
- Asil, H. & Kaya, İ. (2013). Türk tüketicilerin etnosentrik eğilimlerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(1), 113- 132.
- Aysuna, C. & Altuna, O.K. (2008). Türkiye ve KKTC tüketicilerinin demografik özellikler açısından etnosentrizm düzeylerinin incelenmesine yönelik bir karşılaştırma. *Öneri Dergisi*, 8(29), 147-157.
- Bozyiğit, S. & Akkan, E. (2011). Tüketici etnosentrizmi ile satın alma niyeti ve otoriter tutumla yetiştirilme arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik pilot bir çalışma. *Cag University Journal of Social Sciences*, 8(2), 118-121.
- Cengiz, G. (2011). *Tüketici Etnosentrizmi ve Ülke İmajı Üzerine Kültürler Arası bir Çalışma: Türkiye ve Yunanistan Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çilingir, Z. (2014). Tüketici etnik kökenciliği eğilimi ölçeği (CETSCALE): İstanbul ili tüketicileri üzerine bir pilot araştırma. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 7(13), 1307-9832.
- Ha, C.L., (1998). The influence of consumer ethnocentrism and product characteristics on country of origin effects: A comparison between U.S. consumers and Korean consumers. Doctorate thesis, Faculty of the Graduate School of the University of Texas.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel yayın ve dağıtım.
- Schiffman, L.G. & Kanuk, L.L. (2000). *Consumer Behaviour*. Prentice-Hall.
- Sharma, S., Shimp, T.A. & Shin, J. (1995). Consumer ethnocentrism: A test of antecedents and moderators. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 23(1), 26-37.

- Shimp, T.A. & Sharma, S. (1987). Consumer ethnocentrism: Construction and validation of the CETSCALE. *Journal of Marketing Research*, 24(3), 280-289.
- Tayfun, A. & Gürlek, M. (2014). Tüketici etnosantrizminin yerli turistik ürün satın alma niyeti üzerindeki etkisi. *About This Journal*, 2(2), 34-45.
- TDK (2021). [SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=milliyet%a7ilik](https://sozbul.tdk.gov.tr/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=milliyet%a7ilik), Erişim tarihi: 02.09.2021.
- Uyar, K. & Dursun, Y. (2015). Farklı ürün kategorilerinde yabancı markalama ve tüketici etnosentrizmi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 363-382.
- Watson, J.J. & Wright, K. (2000). Consumer ethnocentrism and attitudes toward domestic and foreign products. *European Journal of Marketing*, 34(9/10), 1149-1166.
- Yapraklı, T.Ş. & Keser, E. (2013). Tüketici etnosentrizmi: Beyaz eşya ve içecek sektörlerinde karşılaştırmalı bir saha araştırması. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(25), 385- 420.
- Yu, J.H. & Albaum, G. (2002). Sovereignty change influences on consumer ethnocentrism and product preferences. *Hong Kong revisited one Journal of Business Research*, 55(11), 891-899.
- Yurtsizoğlu, Z. & Fişne, M. (2020). Sporda tüketici etnosentrizmi: Ölçek uyarlama ve bir araştırma. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(3), 465-480.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: With the accelerated development of technology in the world, the concept of globalization has emerged because of the development of fields such as telecommunications, information systems and logistics. In proportion to such technological developments, the increase in the production capacity of market producers, the demands, needs and consumptions of the consumers has led to the acceleration of globalization. While this rapid development in technology reduces the interest of consumers in domestic goods, it has been a factor in turning to foreign goods alternatives. This situation also created the global culture. The brands with the largest market share in the world are the brands of Japan, the

United States and European Union countries. Since these brands have a high market share, they also contribute significantly to the image of their country. The factor of development in technology has not only contributed to the increase in production but has also reduced the interest of consumers in domestic products. This situation has led to the necessity of domestic enterprises to struggle with the global market. As a result of this necessity, the concepts of ethnocentrism and consumer ethnocentrism have emerged. Consumer ethnocentrism can be defined as the tendency of consumers to prefer domestic products and reject foreign products. Since ethnocentrism has become an important concept that affects important factors such as socio-cultural behaviours and economic parameters, in our study, it is aimed to determine the ethnocentric tendency levels of athlete students who use sports products.

Method: General scanning model was used in the study. The research was conducted in the 2020-2021 academic year. The research group consists of Adiyaman University physical education and sports high school students. Due to the covid-19 conditions, face-to-face education could not be provided and for this reason, the scale was presented to the student group online. A total of 385 students participated in the research. Personal information form and "Ethnocentric Tendency Scale for Sports Products" were used as data collection tools in the study. The scale consists of 17 items and one dimension. In addition, the scale is a five-point Likert type scale, graded between I disagree (1) and I totally agree (5). SPSS program was used in the analysis of the data. Normality test, independent groups t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used in the analysis. The results were evaluated at the 95% confidence interval, at the $p < 0.05$ significance level.

Findings: From the analysis of the data, it was concluded that the ethnocentric tendency levels of the sports students towards sports products were low (see Table 2). In another analysis, it was seen that gender and age were not a determining factor on the level of ethnocentric tendency (see Table 3 and Table 4). However, it was found that the active sports status of the sportsmen who made up the study and the variable of sports branches played a decisive role on the level of ethnocentric tendency (see Table 5 and Table 6). When the relevant literature is examined, many studies conducted throughout the country or regionally have been found, but it has been observed that the ethnocentric tendencies of Turkish consumers are at a moderate level in the results of these studies. However, in these studies conducted on the subject, it has been observed that there are variable results in the ethnocentric tendency levels of consumers in terms of demographics.

Discussion and Conclusion: As a result, it has been observed that the ethnocentric tendencies of the athletes or the students who are trying to get a place in the sport are low and famous brands that have been in the consumer market for years are preferred instead of domestic products. There may be various factors underlying the use of these products. It would not be wrong to rank these factors as quality, comfort, visuality, popularity, etc. In addition, it was concluded that the ethnocentric tendency levels of the students who do not actively do sports and are not subject to a sports branch are high. This situation leads to the conclusion that those who do not do sports as a profession prefer domestic sports products more. Is the reason for this preference due to the fact that domestic products are economically suitable compared to their products of origin? Or is it the idea that the local economy wins? brings these questions to mind. Since domestic products should be preferred for the domestic market to increase its effectiveness and competitiveness over foreign brands and markets, it is clear that domestic companies that want to exist in this competition should clarify the reasons why sportsmen students or athletes prefer famous brand products instead of domestic sports products by future studies in this field.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52598>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 09-09-2021
Kabul Tarihi: 22-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 09-09-2021
Accepted: 22-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Öztürk, F. (2021). Sıra Dışı Bir Eğitim Süreci: J. S. Mill'in Erken Dönem Eğitim Süreci. *Journal of History School*, 55, 4068-4088.

SIRA DIŞI BİR EĞİTİM SÜRECİ: J. S. MİLL'İN ERKEN DÖNEM EĞİTİMİ

Fatih ÖZTÜRK¹

Öz

John Stuart Mill, 19. yüzyılda yaşamış en önemli İngiliz filozofu olarak kabul edilir. Jeremy Bentham'ın sistematize ettiği faydacı ahlak felsefesine, liberalizme, temsili hükümet sistemine, politik ekonomiye ve kadın haklarına sağladığı katkılar onun çok yönlü bir düşünür olduğunu göstermektedir. O, çok küçük yaşta başladığı eğitimi ile de dikkat çekici bir figürdür. Babası James Mill'in yönlendirmesi ve yönetimi ile şekillenen bu eğitim sürecinde Mill 3 yaşında Yunanca, 8 yaşında Latince öğrenirken 14 yaşına kadar çok kapsamlı bir felsefe, edebiyat, tarih, politik ekonomi ve hukuk koleksiyonunu orijinal dillerinden okuyarak özümsemiştir. Onun eğitim sürecini sıra dışı kılan etmenlerin başında babasının eğitim felsefesi gelmektedir. Buna göre, baba Mill eğitimin amacını mutluluğa ulaşma şeklinde belirlerken faydacılığı esas almıştır. John Locke'un deneyselciliği ile Robert Owen'in çevreselci yaklaşımını temel prensipler olarak benimseyerek uygulama aşamasında Sokratik yöntem ve seküler eğitimi tercih etmiştir. Bu çalışma, J. S. Mill'in bir filozof olarak yetişmesini sağlayan bu eğitim sürecinin eğitim felsefesi açısından bir analizini yaparak günümüz eğitim yaklaşımlarına tarihsel ve felsefi bir örnek sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: J. S. Mill, Eğitim Felsefesi, Çevreselcilik, Sokratik Yöntem, Seküler Eğitim

¹ Öğr. Görv. Dr. İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, fatih.ozturk@inonu.edu.tr,
Orcid: 0000-0002-1043-4000

An Unusual Course of Education: Early Education of J. S. Mill

Abstract

John Stuart Mill is considered the most important English philosopher of the 19th century. His contributions to the utilitarian moral philosophy systematized by Jeremy Bentham, liberalism, the representative government system, political economy, and women's rights show that he was a versatile thinker. He is also a remarkable figure with his own education which started at a very young age. In this educational course characterized by the direction and administration of his father James Mill, J. S. Mill learned Greek at the age of 3, Latin at the age of 8, and internalized a very comprehensive collection of philosophy, literature, history, political economy and law by the age of 14 by reading them in their original languages. One of the factors that makes his education process extraordinary is his father's philosophy of education. According to this, his father found the aim of education as reaching happiness in utilitarianism. Setting the empiricism of John Locke and the environmentalist approach of Robert Owen as the basic principles, he preferred the Socratic method and secular education in the application phase. This study aims to present a historical and philosophical example to today's educational approaches by making a philosophical analysis of this educational process that enabled J. S. Mill to grow up as a philosopher.

Keywords: J. S. Mill, Philosophy of Education, Environmentalism, Socratic Method, Secular Education

GİRİŞ

John Stuart Mill (1806-1873), herhangi bir resmi eğitim almamış, Aydınlanma döneminde yaygın bir model olarak kullanılan 'evde eğitim model'ine uygun bir eğitim almıştır. Dolayısıyla, onun almış olduğu eğitimin içeriğine büyük ölçüde babası James Mill (1773-1836), kısmen de Jeremy Bentham (1748-1832) ve Francis Place (1771-1854) karar vermiştir. Babası, J. S. Mill'in ilerde Faydacı ahlak felsefesini geliştirecek ve temsil edecek bir sosyal reformcu olarak yetişmesini hedeflemiştir. Diğer bir ifadeyle, baba Mill oğlunun bir filozof olmasını amaçlamış bundan dolayı da eğitiminin içeriğini oldukça yoğun, kapsamlı ve zorlayıcı unsurlarla bezemiştir. Dil, edebiyat, felsefe, politika, ekonomi, matematik ve mantık alanlarında eğitim veren baba Mill bütün bu dersleri büyük bir titizlik, disiplin ve istikrarla yürüterek mümkün olan en büyük faydayı elde etmeye çalışmıştır.

Bilimsel ilerlemeler, Endüstri Devrimi ve Aydınlanma'nın etkisiyle 19. Yüzyıl, bilimin, felsefenin, edebiyatın ve bunlara bağlı olarak aklın ve eğitimin daha önceki dönemlerle kıyaslanamayacak kadar yüceltiildiği bir zaman dilimidir. Neredeyse bütün sorunların ilacı olarak görülmeye başlayan eğitim, Alan Ryan'a

göre bir ‘takıntı’ seviyesinde kadar yükselmiştir (Ryan, 2016, s. 17). Sosyal dönüşümün hızlanması eğitime bağlanmış ve insanlığın gelişmesi konusunda iyimser bakış açısının motive edici gücü eğitimde bulunmuştur. Fakat evde veya bir okul ortamında eğitim alabilen çocuk sayısı yine de çok düşüktür çünkü Britanya özelinde devletin sağladığı ne ücretsiz ne de zorunlu bir eğitim vardır (Finlay, 2017, s. 508). Bu bakımdan, bilhassa sosyoekonomik gücü olan aileler çocuklarının eğitimine büyük bir özen göstermiştir. J. S. Mill bu bilincin baskın ve etkin olduğu bir ortamda sıra dışı bir eğitime tabi olmuştur. Babasının eğitim konusundaki yaklaşımlarından yola çıkarak öne sürdüğü liberal eğitim anlayışı, demokratik, eşitlikçi, uygulamaya önem veren ve sorgulayıcı özellikleriyle ön plana çıkmıştır. Bu bakımdan, 20. yüzyılın en önemli eğitim teorisyenlerinden John Dewey’in pratik, diyalog ve demokratik eğitim ile demokratik epistemoloji arasında kurduğu bağa benzer bir bağ da kurmuştur (Finlay, 2017, s. 515-6). Hatta, ‘oy hakkı’ndan önce insanların hepsine ‘eğitim hakkı’ tanınması gerektiğini belirterek, doğru bir demokratik ortam için eğitimi öncelikli kılmıştır (Mill J. S., 2017, s. 217). Her ne kadar çağdaş demokrasilerde rağbet görmese de Mill daha da ileri giderek, belki de eğitimin hayati rolünü kuvvetli bir şekilde ifade etmek adına, eğitilmiş kişilere fazla/çoklu oy hakkı tanımadan önce bütün insanlara genel bir oy hakkı verilmemesini de savunmuştur (Mill J. S., 2017, s. 226-7). O, toplumsal ilerlemenin sağlanması bakımından özgürlük ve eğitimi bir araç olarak değerlendirmiştir (Carbone, 1983, s. 3).

Oğul Mill, üç yaşında Yunanca, sekiz yaşında da Latince öğrenmeye başlamıştır. Antik dillerin öğretilmesi Aydınlanma döneminde büyük önem taşıyordu çünkü mevcut kültürel miras bu diller vasıtasıyla nesiller boyu aktarılarak yaşatılmıştı. Ayrıca, Mill’in *Açış Konuşması*’nda da belirttiği üzere Yunanca ve Latince o dönem itibarıyla birçok bakımdan modern dillere kıyasla daha ‘üstün’ görülüyordu (Mill J. S., Inaugural Address, 1984, s. 227). Mill, edebiyat, felsefe ve düşünce tarihi açısından geniş yelpazede bir koleksiyonu çok küçük yaşta okumuştur. Bu koleksiyonu Mill İngilizce, Yunanca ve Latince dillerinden okumuştur. Yani çok küçük yaşta ileri düzey metinleri orijinal dilinde okuyabilecek bir yetkinliğe sahip olmuştur. Nitekim yıllar sonra St. Andrews üniversitesine fahri rektör olarak seçilmesi üzerine yaptığı konuşmada, üniversitelerin eğitim programlarına bu iki antik dili yerleştirmeleri gerekliliğinden bahsetmiştir (Mill J. S., Inaugural Address, 1984, s. 227). Bu durum, onun antik dillere verdiği önemi gösterdiği kadar genel anlamda dil öğrenmenin eğitim sürecindeki hayati rolüne de gönderme yapar. Bu sıra dışı eğitimin daha iyi anlaşılması adına bahsettiğimiz repertuarın detaylarına bakmakta fayda vardır.

Mill'in sekiz yaşına kadar okumuş olduğu eserleri kısaca şöyle sıralayabiliriz: O, üç yaşında öğrenmeye başladığı Yunanca'dan ilk olarak Ezop'un *Fabllar*'ını, daha sonra da Xenophon'un *Anabasis*'ini okumuştur. Herodot'un bütün manzum eserlerini, Xenophon'un *Cyropadeia* ve *Sokrates'ten Anıları*'nı, Diogenes Laertius'u Lucian'ı, İsokrates'i, Platon'un ilk altı diyalogunu okumuştur. Aynı dönemde aritmetik de öğrenen Mill tarihi çok sevdiğini anlatır. Tarih ile ilgili yine dönemde şu yazarları ve eserleri okumayı tamamlamıştır: Robertson'ın tarih yazıları, Hume, Gibbon, Watson'ın *II. Ve III Philip*'i, *Türklere Karşı Malta Savunması*, Hooke'un *Roma Tarihi*, Rollin'in *Antik Tarih*'i, Langhorne'un Plutarch çevirisi, Burnet'in *Kendi Dönemimizin Tarihi* ve *Yıllık Kayıt*'ı, Millar'ın *İngiliz Devletine Tarihsel Bakış*'ı, Mosheim'in *Eklesiastik Tarih*'i, McCrie'nin *John Knox'un Hayatı*, Beaver'dan *Afrika Hatıratı*, Collins'ten *Yeni Güney Galler'deki İlk Yerleşimler*, Daniel Defoe'dan *Robinson Crusoe*, Cazotte'tan *Arap Geceleri*, Cervantes'ten *Don Quixote*, Edgeworth'ten *Meşhur Hikayeler* ve Brooke'tan *Kalite Budalası*. (Mill J. S., *Autobiography*, 2009, s. 9-12)

Sekiz yaşındayken kız kardeşiyle beraber Latince öğrenmeye başlayan Mill aynı süreçte küçük kardeşlerinin öğretmenliğini de yapar. On iki yaşına kadar Mill artık Latince eserlere yoğunlaşır fakat İngilizce ve Yunanca metinler okumaya da devam eder. Bu dönemde Latince aslından okuduğu eserler ve yazarlar şöyledir. Virgil'den *Bucolis*, ve *Aeneid* serisinin ilk altı kitabı, Horace'ın neredeyse bütün eserleri, Phaedrus'tan *Fabllar*, Sallust'un bütün eserleri, Ovid'den *Metamorfoz*, Terence'nin bazı oyunları, Lucretius'un birçok kitabı, Cicero'nun *Söylevler*'i, yine Cicero'nun Atticus'a gönderdiği mektuplar. Yunanca aslından: Homeros'tan *İlyada* ve *Odyseia*, Sophocles, Euripides ve Aristophanes'ten birkaç oyun, Thucydides'in bütün eserleri, Xenophon'dan *Hellenics*; Demosthenes, Aeschines, Lysias, Theocritus, Dionysius, Polybius ve Anacreon'un birçok eseri ve son olarak da Aristoteles'ten *Retorik*. Aynı yıllarda temel geometri, cebir, kalkülüs öğrenir; dünya tarihi ve Britanya tarihi hakkında birçok eser okur (Mill J. S., *Autobiography*, 2009, s. 13-20). Buraya kadar Mill'in çocukluğunda okuduğu yazar ve eserlerin yalnızca bir kısmından bahsedebildik. O, *Otobiyoğrafi*'sinde diğer tüm eserlerin isimlerini anar ve bu liste gerçekten de çok uzundur. Biz, Mill'in eğitimindeki yoğun içerik konusunda bir fikir vermek için ancak bunların bir bölümüne bu çalışma kapsamında yer verebildik. Edebiyat, politik ekonomi, felsefe, hukuk, tarih, mantık gibi neredeyse her alandan okumalarına devam eden Mill bütün bunları on dört yaşına gelmeden yapmıştır.

Mill, kendisinin tabii olduğu eğitim süreci itibariyle Aydınlanma projesinin bir ürünüdür (Capaldi, 2004, s. 58). Babası James Mill tarafından eğitilmiş ve

onun eğitim yaklaşımlarının pratiğe döküldüğü bir süreçten geçmiştir. Herhangi bir resmi eğitim ortamına katılmamış ve babasından sonra kendi eğitimini kendisi sürdürmüştür. Bu anlamda Mill, çocukluk eğitimi hariç otodidakt (hüdayinabit) bir kişiliktir. Dolayısıyla Mill'in eğitim sürecini iki boyutta ele almak gerekir. Bunların birincisi, babası tarafından dönemin çevreselci eğitim yaklaşımının etkisinde gerçekleşen dönemdir. İkincisi ise bilhassa yirmi bir yaşında geçirmiş olduğu mental krizden sonra Mill'in kendi tercihleri çerçevesinde ilerleyen otodidaktizm dönemidir. Bu çalışma, Mill'in babası önderliğindeki çocukluk dönemi eğitimi merkeze aldığı için J. S. Mill'in otodidaktik eğitimine değinmemektedir. Çünkü bu çalışmanın amacı sıra dışı bir çocukluk eğitimi döneminin ana unsurlarını belirleyerek bu eğitimi ayrıcalıklı kılan eğitim felsefesi, yaklaşımı ve metotlarına yönelik deskriptif bir analiz yapmaktır. Mill'in tabii olduğu eğitim sürecini öncelikle tarihsel bağlamı içinde ele almak gerektiği için Aydınlanma dönemindeki eğitim düşüncesine ve uygulamalarına kısaca göz atmak faydalı olacaktır.

1. Aydınlanma Döneminde Eğitim

Aydınlanma düşüncesi kabaca 1650-1800 yılları arası Avrupa'yı düşünsel manada derinden etkilemiştir. Aydınlanma birçok kaynaktan beslenmiş, sosyal, bilimsel ve siyasi hayatın neredeyse tamamını dönüştürmüştür. Katolik Kilise'nin dogmatik otoritesine yönelik itirazlar ve bilimsel metotlar vasıtasıyla elde edilen 'yeni' bilimsel düşünceler felsefede, edebiyatta ve eğitimde yeni yönelimlere kapı açmıştır. Aydınlanma dönemi düşünceleri mevcut eğitim sistemlerinin ve yaklaşımlarının modernize edilmesi gerektiğini öne sürmüşler ve Aydınlanma'nın getirdiği yeni düşüncelere uyum sağlamanın en emin yolu olarak eğitimi belirlemişlerdir. Böylece, Avrupa özelinde okur yazar sayısı artarken önceleri kısıtlı ve dar bir okur kitlesine kıyasla toplumun birçok kesimine ulaşan daha geniş bir kitle yaratılarak eğitimin yaygınlaşması sağlanmıştır.

Önceleri Kilise'nin egemenliğinde olan eğitim olgusu artık bilimsel metotların kullanıldığı ve akıl ile deneyin yüceltiildiği bir kimlik kazanarak dogmatizmin tekelciliğinden sıyrılmıştır. Bu bağlamda, 17. yüzyılın en önemli ampirist filozoflarından John Locke'un felsefe, devlet ve eğitim üzerine yazıları Aydınlanma dönemi eğitim düşüncesini derinden etkilemiştir. Locke hem epistemolojisi hem de gençlerin nasıl eğitim alacağı konusundaki görüşleriyle önem kazanmıştır. Onun ampirizmi bilginin kaynağını deneyde bulduğu için her bireyin deney vasıtasıyla bilgiyi edinebileceğini dolayısıyla da eğitimin dönüştürücü rolünü vurgulamıştır (Locke, 1999, s. 27-45). Benzer şekilde Jean Jacques Rousseau'nun eğitimin doğası konusundaki görüşleri de öğrenciyi merkeze alması ve kademe kademe ilerlemesi gerektiğini belirtmesi bakımından

önemli bir kırılma yaratmıştır (Guttek, 1988, s. 71). Doğuştan geldiği varsayılan ayrıcalıklar reddedilerek eğitim, sadece soylulara, kilise mensuplarına ve ticaretle uğraşanlara özgü olarak görülmemiş toplumun her kesiminin ilerlemesi için mümkün olduğu kadar yaygın ve etkin bir biçimde yürütülmesi gereken bir faaliyet olarak değerlendirilmiştir. Zorunlu ve resmi eğitimin yaygınlaşmasından önce eğitim faaliyetleri 'evde eğitim modeli' şeklinde yürütülmüştür. John Stuart Mill bu anlamda Aydınlanma dönemi eğitim düşüncesinin neredeyse bütün unsurlarıyla uygulandığı entelektüel bir eğitim sürecine tabi olmuş ve bu süreç babası James Mill tarafından evde eğitim modeli kapsamında gerçekleştirilmiştir. J. S. Mill'in aldığı eğitimi felsefi alt yapısı, içeriği ve metotları bakımından incelediğimizde tam anlamıyla sıradışı ve ilham verici bir eğitim sürecinin uygulanmış olduğunu görürüz. Bu anlamda bu çalışma, çağdaş eğitim yaklaşımlarına, öğretmenlere, öğrencilere ve de eğitimin bütün paydaşlarına farklı bir perspektif sunarak katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

2. James Mill'in Eğitim Felsefesi

James Mill'in eğitim ile ilgili düşünceleri faydacılık ile tam bir uyum içindedir. O, insanların bencil taraflarının 'eğitim' aracılığıyla geliştirilebileceğini ve eğitim sayesinde çocukların yalnızca kendi mutluluklarını değil diğer bütün herkesin de mutluluk ve refahını hem hayati hem de zaruri göreceklere kaydetmiştir (Mill J. , On Education, 1969, s. 13). Yine ona göre, faydacılığın temelini oluşturan 'acıdan kaçınma, hazzı arama' prensibi ahlaki olguların merkezinde yer almaktadır (Mill J. , Stewart's Philosophy of the Human Mind, 1815, s. 195-7). Bu bağlamda eğitimin, insanın kendi mutluluğu kadar diğer bireylerin mutluluğunu aramasını olanaklı kılan duygu, düşünce ve eylemleri ortaya çıkarma potansiyeli olduğu için 'iyi' eğitimin üstlendiği ödev ve işlev 'yüksek hedefler' ile uygun hazların ilişkilendirilmesini sağlamaktır (Mill J. , Analysis of the Phenomena of the Human Mind, 2 Volumes, 1878, s. 300), (Mill J. , Essays on the Formation of Human Character, 1813, s. 111).

Baba Mill'in uyguladığı bütün eğitim sürecinin temel hareket noktası oğul Mill'in şu sözleriyle özetlenebilir: "Kendisinden yapamayacağı zorlukta bir şey istenmeyen hiçbir öğrenci, yapabileceklerinin tamamını yapmaz" (Mill J. S., Autobiography, 2009, s. 35). J. S. Mill'den tam olarak bu zorluk istenmiştir ve bu sayede kendi potansiyelini büyük ölçüde ortaya çıkarmıştır. Baba Mill, Robert Owen'in çevreselci yaklaşımını büyük oranda benimsemiş bir düşünür olarak eğitime yaklaşmış ve oğlunun eğitiminde bu anlamda katı bir disiplin ile hareket etmiştir. Amaç açısından bakıldığında, James Mill'in mensubu olduğu Felsefi Radikallere göre eğitimin amacı bireyi önce kendisine sonra da diğer herkese mutluluk verecek bir enstrümana dönüştürmektir (Burston, 1969, s. 41). J. S. Mill

Otobiyografi'sinde yazdığı üzere babasının kontrolünde geçen bu eğitim sürecini 'sıradışı' olarak nitelemektedir.

Eğitimin ve onun gelişiminin, İngiliz tarihinin herhangi bir önceki döneminden daha derin olmasa da daha fazla çalışmanın konusu olduğu bir çağda, sıradışı ve dikkate değer bir eğitimin bir kaydının olması yararlı olabilir... ve bu kayıt [Otobiyografi] genel olarak varsayılandan çok daha fazlasının öğretilebileceğini ve de iyi öğretilebileceğini kanıtlamaktadır (Mill J. S., Autobiography, 2009, s. 4)

James Mill kullandığı metotlar ile, benimsemiş olduğu eğitim anlayışını gerçekleştirmek istemiştir. Buna göre, o, oğlunun entelektüel gelişimini derin bir kavrayış, iç görü ve bilgi ile donatmaya yönelik büyük bir fedakârlık, zaman ve emek harcamıştır. Çok küçük yaşlarda başlayan bu eğitim, Yunan ve Latin klasiklerin orijinal dillerinden okunmasını, edebiyatın yanı sıra felsefi literatürün kapsanmasını ve en önemlisi de okunan metinlerin özümsemesi için ileri çalışmaları da içerir şekilde dizayn edilmiştir. Nitekim, bütün bu süreç oğul Mill üzerinde hayatı boyunca büyük etkiye sahip olmuş ve bir filozofun yetişmesinde çok büyük rol oynamıştır.

James Mill bilgiyi edinmenin sonu olmayan, çoğunlukla karmaşık, yorucu ve rahatsız edici bir uğraş olduğunu düşünür. Dolayısıyla, bilginin kazanılması için büyük düşünceler birbirleriyle karşılaştırılarak çalışılmalıdır. Bu süreçte yine bilginin keşfedilmesi, uygulanması ve düzeltilmesi büyük önem taşımaktadır. O, bu farkındalığından dolayı oğlunun hem metin okumalarında hem kendi yazılarında daima daha derine inmenin gerekliliğini vurgulamıştır. J. S. Mill'in günlük öğretimi, kendi başına okuduğu kitapları, yürüyüş yaptıkları esnada, babasına özetlemesi, yazılı ve sözlü olarak açıklamalar sunmasından oluşur. Babası, bu özet veya açıklamalara ilişkin sorular sorar ve aldığı cevapların durumuna göre medeniyet, devlet, ahlak, entelektüel gelişim gibi konularda ileri izahatlarda bulunur. Baba Mill kendi yaptığı anlatımı oğlundan aynı sözcüklerle değil 'kendi' sözcükleriyle tekrar yapmasını ister ki bu yöntem üzerinde çalışılan konunun özümsemesi ve diğer konularla ilişkisinin kurulabilmesi için hayati derecede önemlidir (Mill J. S., Autobiography, 2009, s. 11). Neredeyse hiç çocuk kitabı okumayan oğul Mill, yüksek entelektüel düzey gerektiren ve normal şartlarda yetişkin insanların belirli bir eğitim sürecini yetkinlikle tamamladıktan sonra okuyabileceği metinler üzerinde yukarıda bahsettiğimiz çalışmaları babasıyla beraber yapar.

J. S. Mill sekiz kardeşin en büyüğüdür. Babası tarafından kardeşlerinin eğitiminden sorumlu tutulur yani sekiz yaşında iken 'öğretmenlik' yapmak

zorunda kalır. 'Zorunda kalır' ifadesini kullanmamızın sebebi Mill'in bu durumdan pek de hoşnut olmadığını belirtmesidir. Bunun sebeplerinden biri kardeşlerinin eğitimiyle ilgilenmesinin kendisine getirdiği büyük yüküdür. Çünkü Mill hem kendi programını ilerletmek zorundaydı hem de kardeşlerinin ilerleyişinden sorumluydu. Dahası, kardeşlerinin yaptığı yanlışların cezasını Mill'in çekmesi bahsedilen rahatsızlığın en temel sebebidir. Kardeşleri hata yaptığında babalarının kararı gereği akşam yemek yemeden uyumak zorunda kalan kişi Mill'in kendisiydi (Finlay, 2017, s. 505). Fakat bütün zorluklara rağmen bu yöntemden çokça faydalandığını da anlatan Mill sorunu bir şeyler öğretmekte değil bu sorumluluğu taşımakta görür. Hem öğrenci hem öğretmen olarak deneyimlediklerinden elde ettiği en büyük avantaj başkasına ders anlatırken anlattığı şeyi öğrenilebilir kılmak için daha iyi anlamak zorunda olmasıdır (Mill J. S., Autobiography, 2009, s. 12). Bir başka ifadeyle, J. S. Mill öğretebilmek için daha iyi öğrenmek durumunda kalmış ve bu ona hayat boyu devam eden disiplinli, açık ve düzenli yazma ve anlatabilme becerisi kazandırmıştır.

Mill, yukarıda kısaca değindiğimiz üzere, babasının yönlendirmesiyle birçok önemli yazar, teorisyen ve filozofun düşüncelerini derinlemesine okuma ve inceleme fırsatı elde etmiştir. Platon, Aristoteles, Bacon, Locke, John Austin, Auguste Comte, Jeremy Bentham gibi birçok ismi on dört yaşına kadar orijinal metinlerden okumuştur. O, bu eserleri sadece okumakla kalmamış babasının sorgulama ve kıyaslamaya yönelik vurgusu sayesinde içselleştirmiştir. Bu sayede mesela, Platon'un demokrasi eleştirilerinden ve Comte'un pozitivizminden etkilenmesine rağmen onlara yönelik eleştiriler de getirmiştir. Örneğin, Comte'u bireyi dışlayan sosyal pozitivismi bağlamında eleştirmiş hatta kendisiyle olgunluk döneminde mektup vasıtasıyla entelektüel bir tartışma yürütmüştür (West, 2004, s. 19-20). Bentham'ın faydacı ahlak anlayışını geliştirerek toplumun toplam mutluluğunun yanı sıra bireyin sadece kendine özgü tercihlerinin dokunulmazlığına ve bireysel düzlemdeki mutluluğun toplumsal olanı da mümkün kılacağına dair önemli katkılarda bulunmuştur. Dahası, Bentham için hazların sadece nicelik seviyesi önemli iken Mill yüksek ve düşük hazlar ayırımına giderek bedensel hazları entelektüel olanlara göre daha az tercih edilmesi gereken bir kümeler bütünü olarak belirlemiştir. Dolayısıyla, Mill'in çocuk yaşta okuduğu düşüncelerden etkilenmesi bir ezberleme veya tekrar etme düzeyinde değil özümseme, geliştirme ve ilerletme şeklinde olmuştur. Mill'in bu süreçte babasının uyguladığı Sokratik yöntemin verimli katkısını hayatı boyunca gördüğünü söyleyebiliriz. J. S. Mill. Sokratik yöntemi Platon'un eserlerinde teorik olarak okuma ve analiz etme, babasının uygulamalarında ise pratik olarak deneyimleme fırsatı elde etmiştir. Bu bakımdan, baba Mill'in

oğlunun eğitiminin etkin bir şekilde devam etmesi için uyguladığı en önemli yöntemlerden birinin Sokratik yöntem veya *elenchus* olduğunu öne sürebiliriz.

3. Sokratik Yöntem

Sokratik metot ünlü Antik Yunan filozofu Sokrates'e atfedilir. Hatta Woodruff'a göre Sokrates'i seleflerinden ayıran en önemli özelliklerinden biri bu metodu icat etmiş olmasıdır (Woodruff, 2011, s. 105-106). *Elenchus* olarak da adlandırılan bu yöntem iki veya daha fazla kişi arasında yürütülen argümantatif bir tartışma veya diyalog türüdür. Soru sorma, cevap verme ve bu cevaba uygun yeni soru ve cevaplar zinciriyle ilerleyen bu yöntemde amaç eleştirel düşünmeyi sağlamak, cevapların dayandığı öncülleri sorgulamak ve yanlışları ayıklamaktır. V. Politis'e göre *elenchus* yanlışları bertaraf etmeyi hedeflemesi bakımından 'purgative' ve 'cathartic' olma niteliği taşır (Politis, 2006, s. 88). Bu, Sokrates'e göre bir tür ebelik faaliyetidir yani bireyin kendisinde var olan bilgiyi doğurtma ve açığa çıkartma işlemidir. Hipotezler *elenchus* vasıtasıyla test edilerek yeni hipotezlerin ortaya konması amaçlanır. Yöntem, her ne kadar kontrolü Platon'un diyaloglarında Sokrates'e vermiş olsa da sıradan insanların cevaplarının dikkate alınması bakımından demokratik ve eşitlikçi bir nitelik barındırır (Rosen, 2005, s. 51). Genel bir doğruya ulaşmak adına onun diğer kabullerle olan ilişkisine yönelik bir bilgi arayışı olan bu yöntem Sokrates'ten günümüze kadar felsefe, hukuk ve eğitim gibi birçok alanda önemli ve etkin bir metot olarak kabul edilmiş ve uygulanmıştır. Bu yöntemi pedagoji açısından ele aldığımızda Mill'in babasının hangi ilkelere hareket ederek nasıl kazanımlar elde ettiğini daha açık bir şekilde anlayabiliriz.

Platon'un diyalogları incelendiğinde Sokrates'in ana konuşmacı olarak muhatabına felsefi veya ahlaki bir soru yönelterek tartışmaya başladığı görülür. Örneğin, *Krito*'da "Yasaya neden itaat etmeliyiz?", *Savunma*'da ve *Meno*'da "Erdemli olmak nedir?", *Devlet*'te "Adalet nedir?" soruları ile başlayan tartışmalar yine genellikle Sokrates'in kontrolünde devam eden adımlarla ilerler. J. Dye bu adımları pedagojik ve bilimsel anlamda beş aşama şeklinde ele almıştır (akt. Boghossian, 2006, s. 44). Bu aşamalar şöyledir: 1) Merak, 2) Hipotez, 3) Sorgulama 4) Kabul/ret, 5) Eylem. Yukarıdaki felsefi ve ahlaki sorular birinci aşamaya örnektir. Burada Sokrates merak uyandıran bir soru ile muhatabının dikkatini çeker ve seçilen konular genellikle herkesin üzerinde bir şeyler söyleyebileceği konulardır. Bir başka ifadeyle, muhatabın bildiğini zannettiği bir konuyu hedefleyen bir soru ile giriş yapılmış olur. İkinci aşamada, hipotezin veya bir önermenin oluşabilmesi için soruya verilen cevap ortaya konmuş olur. Örneğin, "Adalet nedir?" sorusuna muhatap, "İnsanların eşit kazanç elde etmesi" şeklinde bir cevap veriyse, bu cevap herhangi bir değerlendirmeye tabi

tutulmadan hipotez olarak belirlenir. Artık, ilk belirlenen konunun test edilmesi için bir hipotez mevcuttur ve onun geçerliliğinin sorgulanması sonucunda ulaşılabilecek yargı Sokrates'in muhatabının doğru dayanaklara yaslanarak bir önerme sunup sunmadığının kanıtı olur. Üçüncü aşama, Sokratik metodun kalbini oluşturur (Gulley, 1968, s. 4). Elenchus'un yani sorgulamanın hipotez ürerinden gerçekleştiği bu aşamada, muhatabın argümanına karşı bir argüman ortaya konur. Adalet nedir sorusuna muhatabın 'insanların eşit kazanç elde etmesi' şeklinde verdiği cevaba karşı argüman olarak mesela 'bir kişi diğerlerinden fazla çalışmasına rağmen herkesle eşit kazanca razı olmalı mıdır?' şeklinde ileri bir soru sormuş olalım. Büyük ihtimalle, muhatap herkesin eşit derecede emek vermediği bir ortamda kazançtan ortak pay almasını doğru bulmayacağı için dördüncü aşamaya geçilmiş olur. Yani, burada artık kabul veya ret yönünde hareket edilir ve muhatap en başta söylediği hipotezi kendisi reddediyorsa *elenchus* nihayete ermiş demektir.

Bir önceki paragrafta Sokrates ve felsefe üzerinden açıklanan yöntemin öğrenci-öğretmen ortamında nasıl işleyebileceğini çıkarmak kolaydır. Öğrenciye herhangi bir bilgi yüklemesinden ziyade, öğrencinin kendi bilgisi test edilerek varsa yanlış olanlar ayıklanır ve böylece bilgiyi inşa etme faaliyeti öğrencinin kendisi tarafından yürütülür. James Mill'in oğluna eğitim verirken bu yöntemi sıkça kullandığını söyleyebiliriz. J. S. Mill bu yöntemden ne kadar çok etkilendiğini *Otobiyoğrafı*'de açıkça ifade ederek, babasının izlediği yolu onaylamıştır:

Babamın kendi zihinsel kültürü için Platon'dan daha çok borçlu olduğunu düşündüğü ya da genç öğrencilere daha sık tavsiye ettiği bir yazar yoktur. Kendi adıma benzer bir ifadede bulunabilirim. Platoncu diyalogların en iyi örneklerini oluşturduğu Sokratik metod, hataları düzeltmek, zihnin kendi başına kalmasına bağlı karışıklıkları gidermek ve popüler deyimlerin rehberliğinde gerçekleşen bütün bağlam ve çağrışımlarının anlaşılması için eşsiz bir disiplindir. (Mill J. S., Autobiography, 2009, s. 24)

Sokratik yöntemi uygulayarak James Mill'in elde etmeye çalıştığı kazanım oğlunun bilgiyi tekrar eden mekanik bir öğrenci olması değil, öğrendikleri konusunda bir 'düşünür' olmasıdır. Bunu sağlayabilmek adına sıkı sıkıya bağlı olduğu ilkeleri incelediğimizde şunları söyleyebiliriz: Her şeyden önce hem James Mill hem de J. S. Mill okullardaki ezberci eğitime ve sadece olguların zihinde tutulmasına yönelik bilgi yığınına dönüşmüş öğrenci modeline karşıdılar. Çağdaş eğitim yaklaşımları da aynı şeyi savunmaktadır fakat J. S.

Mill'in bu yanlışlığı erken denebilecek bir dönemde fark etmesi ve kendi dönemi itibariyle eleştirmesi ilgi çekicidir:

Kendilerine bilgi yüklenmiş çoğu çocuk veya genç, öğrendikleri sayesinde zihinsel kapasitelerini güçlendiremediği gibi esasında bu yüklemelerin tahakkümü altına giriyorlar. Bu öğrenciler, yalnızca bilgilerle ve diğer insanların görüşleri veya ifadeleriyle bir depo haline geliyorlar ve onların bu durumu kendi görüşlerini oluşturma gücünün bir ikamesi olarak kabul ediliyor. Ve böylece, eğitimlerinde hiçbir zahmetten kaçınmayan seçkin babaların oğulları, birer papağan olarak yetişerek, onlar için belirlenen şeyler dışında akıllarını kullanamıyorlar. Ancak benimki, bir depolama eğitimi değildi. Babam öğrendiğim hiçbir şeyin sadece bir hafıza alıştırmasına dönüşerek dejenerasyona uğramasına asla izin vermedi.... Üzerine düşünerek öğrenilebilecek hiçbir şey, kendi bulma çabalarımı tüketene kadar bana asla söylenmedi (Mill J. S., Autobiography, 2009, s. 33-4).

Elbette buradaki kritik tespit J. S. Mill'e ait olsa da uygulamanın kendisi ve başarısı, babası James Mill'e aittir. Daha önce belirttiğimiz üzere babanın ortaya çıkarmaya çalıştığı model, bir bilgi deposu haline gelmiş öğrenci modeli değil, öğrendiklerini kendisi inşa ederek eleştirel düşünme sayesinde öğrendiklerini bir 'düşünür' olarak değerlendirebilen öğrenci modelidir. Açıktır ki bu yaklaşım çağdaş eğitim felsefelerinden olan ilerlemecilik ve yeniden yapılandırıcılığın bilgiyi inşa etme yönündeki vurgusuyla ve pragmatizmin pedagojik ilkeleriyle örtüşür (Dewey, 2007, s. 33), (Soltis, 2002, s. 579).

Baba Mill, Sokratik Yöntemin yanı sıra oğlunun öğrendiklerini kendi sözcükleriyle ifade etmesine ve daha da önemlisi yine kendi sözcükleriyle tekrar tekrar yazmasına büyük önem vermiştir. Buradaki yazma faaliyeti bilişsel derinliğin sağlanmasında hayati rol oynamıştır. Öğretmen olarak James Mill, öncelikle öğrencisine sunduğu düşüncenin önemi konusunda kısa bir anlatımda bulunur. Sonraki gün öğrenci bu anlatım hakkında bir metin yazar ve kendi anladıklarını yazılı olarak öğretmene sunar. Öğrenciden beklenen açık, eksiksiz ve anlaşılır yazmasıdır. Şayet bu niteliklerde bir eksiklik varsa bu özellikler tamamlanana kadar öğrencinin aynı metni yazması istenir (Mill J. S., Autobiography, 2009, s. 30). Bu yöntem çağdaş akademik yazma derslerindeki taslak hazırlama ve belirtilen düzeltmelerin yapılarak nihai versiyonun öğretmene sunulması yöntemiyle büyük benzerlik taşımaktadır. Baba Mill'in büyük bir disiplin, zaman ve emek ile yürüttüğü bu sürecin J. S. Mill'de bilişsel anlamda hem derinlik hem de düzenlilik ortaya çıkardığını söyleyebiliriz.

4. John Locke ve Robert Owen'in Etkisi

John Locke'un eğitim alanına en büyük katkılarından biri, her zihni doğduğu anda bir 'tabula rasa' kabul etmesidir. Locke, deneye dayanan epistemolojisinin bir yansıması olarak hiçbir öğrencinin a priori olarak artı veya eksi yönde bir ayrıcalık taşımadığını belirterek eşitlikçi bir tutum benimsemiştir. John Stuart Mill'in babası, oğlunun çok küçük yaşlarda akranlarından hatta kendisinden daha büyük olanlardan entelektüel ve akademik anlamda ileride olmasını oğlunun doğuştan getirdiği olağanüstü bir yeteneğe değil sahip olduğu şartlara ve avantajlara bağlamıştır. Bu bakımdan onun Locke'un yolunu takip ettiğini söyleyebiliriz. Bu durumu J. S. Mill şu şekilde anlatır:

On dört yaşındayken, Hyde Park'ta, babamın uzun bir dönem bizimle olmayacağı zamanın arifesinde, bana yeni insanlarla tanıştıkça benim yaşındaki çoğu kişinin bilmediği şeylerin öğretildiği ve bu konuda birçok kişinin benle sohbet etmek isteyeceği ve de bundan dolayı övgüler duyacağım konusunda babamın anlattıklarını dün gibi hatırlıyorum. Bu hususta diğer söylediklerini yarım yamalak hatırlıyorum ama şunu çok net vurgulamıştı: diğer herkesten çok daha iyi bildiğim her ne varsa bu, bendeki doğuştan gelen bir istidada atfedilmezdi, ancak bana öğretebilecek bir babaya sahip olmanın ve bu babanın öğretme zahmetine katlanmasının ve zaman ayırmasının bir sonucu olduğunu; payıma düşen çok olağandışı bir avantaja atfedilebileceğini söyleyerek konuşmasını bitirdi. Benzer bir avantajı olmayanlardan daha fazlasını bilmemin, benim için bir övgü değeri yoktu, ama bilmeseydim benim için en büyük utanç kaynağı olurdu... Babam, benim özel avantajlarıma saygı duymanın işin doğrusu ve gerekliliği olduğunu söyledi ve o andan itibaren benim fikrimi ve hislerimi bu şekilde sabitlemiş oldu. (Mill J. S., Autobiography, 2009, s. 36-7)

James Mill'in bu tutumu büyük ölçüde John Locke'un deneyselci kabulleri ve Robert Owen'in 'çevreselci' yaklaşımının bir sentezidir. Bu anlamda, Owen'in eğitim konusundaki düşüncelerini biraz açmak gerekir. Bir hümanist olarak Robert Owen, Sanayi Devrimi sırasında insanların sömürülmesine karşı gelerek ilerici eğitim konusunda öncü fikirleriyle eğitim tarihinde önemli bir yer edinmiştir. 19. yüzyılda kadınların ve çocukların kötü çalışma koşulları, Owen'a sosyal ve eğitim reformu yolunda ilham vermiştir. A. Ryan, Owen'ı, insan davranışının karakterin değil çevresinin bir sonucu olduğuna inanan, başarılı, kendine güvenen ve kendi kendini yetiştirmiş bir eğitimci olarak tanımlar (Ryan, 2016, s. 18-9). Owen, Sanayi Devrimi sırasında yaşam ve eğitim

kalitesini iyileştirme hedefiyle, kamu mülkiyeti ve kendini gerçekleştirme pedagojisine değer veren okullar etrafında ideal topluluklar planlamıştır (Ryan, 2016, s. 18). Fikirleri o dönem için radikaldi fakat kendisinden sonraki eğitim yaklaşımlarına bu anlamda büyük bir ilham kaynağı olmuştur. Öte taraftan, Owen'ın aşırı kontrolcü olması, eğitim ortamında her şeyin öğrenci dışında herkes tarafından düzenlenerek ilerlemesi, kişinin kendisini *ancak* başkalarının değiştirebileceğine inanması önemli problemler yaratmıştır (Ryan, 2016, s. 18). Dahası, Owen'ın bakış açısı öznenin özgür iradeye sahip olmadığını varsaydığı için öğrencinin kendisini gerçekleştirmesine odaklanmamıştır.

R. Owen, eğitim sürecinde, şartlar doğru düzenlendiği takdirde o ortamda yetişen öğrencinin hedef her ne ise ona ulaşacağına inanır. Buradaki hassas nokta, çevrenin başkaları tarafından oluşturulması ve öğrencinin ilgi, istidat ve beklentilerinin veya kişisel farklılıklarının ve de amaçlarının dikkate alınmamasıdır. *A New View of Society* adlı eserinde, o, şartlar ile hedeflenen karakter türü arasında zaruri bir bağ olduğunu öne sürer (Owen, 1991, s. 523). Kişi kendi karakterini oluşturamayacağı için onun adına paternalist bir yönelimle bütün koşullar ayarlanmalıdır. Çünkü Owen'a göre insanların en büyük hatası bir kişinin *kendi* karakterini *kendisinin* oluşturabileceğine inanmalarıdır (Owen, 1991, s. 74). Baba Mill, oğlunun eğitimi için tam da bu yöntemi izlemiştir (Ball, 2000, s. 33). Muhtemel zararlı etkileri en baştan bertaraf etmek adına oğlunun akranlarıyla dahi görüşmesini yasaklamış, J. Bentham gibi entelektüel kişilerle görüşmesini sağlamış ve yine oğlunun *sadece* kitap ve düşüncelerle ilgilenmesi için büyük bir gayret göstermiştir. Öte taraftan, oğul Mill hiç çocukluğunu yaşayamamış ve bu durumdan büyük bir rahatsızlık duymuştur (Fox, 1882, s. 163-4) . Sonuç itibariyle, baba Mill hedefine ulaşmıştır yani oğlu gerçekten de faydacı ahlak felsefesini geliştirecek bir filozof ve sosyal reformcu olmuştur. Fakat J. S. Mill babasının bu yaklaşımını eleştirerek kendi yaşantısında sebep olduğu tahribatlardan bahsetmiş ve kişinin kendi karakterini kendisinin oluşturabileceğini hatta oluşturması gerektiğini savunmuştur. Ona göre, babasının ilham aldığı R. Owen'ın yöntemi, kendisini kuru, salt bir akıl ve mantık makinesine dönüştürmüştür (Mill J. S., *Autobiography*, 2009, s. 109-111).

Toparlamak gerekirse, James Mill'in eğitim yaklaşımlarının temelinde John Locke'un deneyselciliği ve Robert Owen'ın çevreselciliği vardır. Bir Aydınlanma modeli olarak evde eğitim gören oğul Mill, on dört yaşına varmadan önemli bir külliyatla tanışmış ve iki antik dili öğrenmiştir. Dolayısıyla, yoğun bir eğitim sürecini babası açısından başarılı bir şekilde tamamlamış ve gerçekten de faydacı ahlak felsefesinde, politik ekonomide, liberalizmde ve de kadın haklarının savunulmasında tarihi bir konum edinmiştir. Hiç şüphesiz, onun bu sıra dışılığının en büyük sebebi aldığı 'sıra dışı' eğitimidir.

5. Seküler Eğitim

Aydınlanma döneminde Avrupa toplumu genel olarak kültürel, sosyal, bilimsel, felsefi ve dini anlamda büyük bir dönüşüm yaşamıştır. Özellikle Newton'un bilimsel başarısı aklın kullanımının nasıl büyük keşif ve başarılar elde edebileceğine dair büyük bir hayranlık uyandırmıştır (Lawton & Gordon, 2002, s. 89). Bu çalışmanın sınırlarını zorlamamak adına seküler eğitimin kapsamlı bir tarihini vermek yerine Aydınlanma dönemindeki bu bağlamda yaşanan kırılmadan bahsedebiliriz. "Aklın inançtan bağımsızlaşması, Aydınlanmayı tanımlayan temel bir ölçüt olarak kabul edilir. Aklın görev ve sorumluluğunu 'inanma' olarak değil de 'bilme' olarak belirleyen Aydınlanma, bu belirlenimi kültürel ilerlemenin koşulu varsayar. Böylece inançtan bağımsız bir düşünme tarzı öne çıkar" (İsbir, 2018, s. 209).

Britanya özelinde baktığımızda, 19. yüzyılın sonlarına doğru devlet tarafından yürütülen resmi ve zorunlu eğitimden önce dini grupların ve ticari kuruluşların okulları eğitim alanına hâkim vaziyettedir. Dolayısıyla Mill'in yaşadığı dönemde henüz zorunlu eğitim yoktu ve mevcut okullar çoğunlukla ya dini eğitim veriyordu ya da bir şekilde dini oluşumların desteklediği bir yapıya sahipti. Fakat Mill'in babası James Mill eğitim sürecinde dini bilgilerin öğretilmesine dair bir yönelimi benimsemediği için oğlunun eğitiminde herhangi bir dini unsurun olmasına müsaade etmemiş ve belirlediği programa bu yönde öğeler veya konular dahil etmemiştir. Nitekim Baba Mill eğitim üzerine yazdığı makalelerde de her dini gruptan veya herhangi bir dini inanca sahip olmayan öğrencilerin katılabileceği bir eğitim ortamını savunmuştur. Bu bakımdan, J. S. Mill'in eğitim sürecinin önemli özelliklerinden biri 'seküler' bir kimlik taşımasıdır. Bu çalışmanın *Giriş* bölümünde Mill'in çocukluk döneminde okuduğu eserlerin bir kısmına yer vermiştik. Görüldüğü üzere, bunlar arasında doğrudan dini içerikli bir anlatıma sahip olan herhangi bir kitap yoktur. Mill, kendi durumunu bu bakımdan, 'dini inançları bırakan biri olarak değil, dini inançlara hiç sahip olmamış biri' şeklinde belirtir (Mill J. S., *Autobiography*, 2009, s. 43). Gerek *Açış Konuşması*'nda gerekse diğer birçok yazısında o özellikle Hıristiyanlık içindeki farklı mezheplerin herhangi birinin baskın olduğu eğitim ortamlarını tasvip etmediğini; bunun hem eğitimin doğası ile hem de özgürlük ile uyuşmayacağını ifade etmiştir:

Dinle bağlantılı konularda en büyük değere sahip bilginin, herhangi bir kilisenin veya mezhebin doktrinlerini dogmatik bir şekilde dayatmadan, ulusal düşüncenin ve geçmiş nesillerin entelektüel emekçilerinin din ile ilgili fikirlerini öğrencinin zihninin hizmetine sunulması neden imkânsız olsun ki? Tarihsel bir olgu olarak

Hıristiyanlık üniversite ortamında eğitimin bir parçası olarak verilirken bunun din tarihi şeklinde sunulması en doğru yöntemdir. Bilimsel kesinlik konularında bile öğretim, sonuçlara nasıl ulaşıldığını göstermeyi hedefliyorsa, denk yeteneklere sahip ve gerçeğe ulaşmak için eşit çaba gösteren kişilerin ortaya koyduğu farklı sonuçların kendilerinin öğretilmesinde de durum böyle olmalı değil midir? Bu çeşitlilik, vicdanlı bir öğretmene, fikrini otoriter bir şekilde genç bir zihne dayatma hakkına sahip olmadığına dair bir uyarı olmalıdır. Öğretisi dogmatizm değil, sorgulama odaklı olmalıdır. Öğrenciye, dini kendisi için seçilmiş gibi değil, dini kendisi için kendisi tarafından seçilmesi gereken bir inançlar bütünü olarak öğretmek gerekir (Mill J. S., Inaugural Address, 1984, s. 249-50).

Üniversitelerde benimsenmesini istediği liberal eğitim için de aynı niteliğe sahip yani nispeten seküler bir eğitim yaklaşımını yine özgürlük temelinde gerekçelendirerek ortaya koymuştur. Kendisinin bir entelektüel ve filozof olarak gelişim göstermesini ve bu süreçte herhangi bir dini eğitim almayı da bir kanıt olarak sunmuştur (Finlay, 2017, s. 506).

J. S. Mill, 1850'lerde kaleme aldığı birkaç yazıda, kendi aldığı eğitimde olduğu gibi, eğitimin neden seküler olması gerektiğinin üstünde durur. Babasının gerekçelerine benzer şekilde o da herhangi bir mezhebin baskın olduğu bir anlayış yerine hiçbirinin etkin olmadığı bir eğitim ortamını doğru bulur. Bu bakımdan, kendi dönemindeki tartışmalarda, 'seküler' (*secular*) kavramı yerine 'bir mezhebe bağlı olmayan' (*unsectarian/nonsectarian*) kavramının tercih edilmesine de karşı çıkar (Mill J. S., *Secular Education*, 1988, s. 4). Çünkü, 'unsectarian' kavramı herhangi bir Hıristiyan mezhebine bağlı olunmayacağını ifade etmesine karşın Hıristiyanlık ile bir ilişkinin olacağını kast ederken, 'seküler' kavramı her türlü inanç, mezhep ve inanma/inanmama türünden uzak kalarak esasında hepsine aynı mesafede olacaktır:

*Fiziksel dünyanın yasalarını, insanların kendi bedenlerinin ve zihinlerinin özelliklerini, türlerinin geçmiş tarihini bilmek, ortodoks din adamı için olduğu kadar Yahudi, Müslüman, Deist, Ateist için de faydalıdır; ve bu kişileri bu faydalardan alıkoymak haksızlıktır. Kamu tarafından sağlanan eğitim herkes için olmalıdır ve herkes için eğitim olabilmesi adına tamamen seküler eğitim olmalıdır (Mill J. S., *Secular Education*, 1988, s. 4).*

Mill'e göre, babasından miras aldığı eğitimdeki eşitlikçi görüş kendi liberal anlayışı ve ahlak felsefesiyle de uyumlu bir şekilde 'seküler' olmayı

gerektirmektedir. Bilindiği üzere, Mill'in özgürlük kavramına yüklediği anlam, onun 'zarar ilke'si ile beraber düşünülür; buna göre, birey başkasına zarar vermediği müddetçe özgürdür (Mill J. S., Hürriyet Üstüne, 2004, s. 58). Dolayısıyla, eşitliğin sağlanmadığı bir eğitim ortamı aynı zamanda bir tür özgürlüğe müdahaledir. Diğer taraftan, hem bireyin mutluluğu hem de toplumun toplam mutluluğunu esas alan faydacılık anlayışı açısından da bahsedilen eşitlik ortamı bir gerekliliktir. Bu bağlamda Mill, Katoliklere, Yahudilere ve Sekülerlere, Protestanlığın ağır bastığı bir dini eğitimin verilmesini de adaletsiz bulduğunu ifade ederek eşitlik, adalet ve faydacılığın temel ilkeleri adına karşı çıkar (Mill J. S., The Education Bill, 1986, s. 1222).

SONUÇ

19. yüzyılın en önemli filozoflarından bir olarak kabul edilen J. S. Mill'in almış olduğu eğitim birçok yönden özellikle de kendi dönemindeki genel anlayış dikkate alındığında 'sıra dışı' bir nitelik taşır. Esasında Aydınlanma döneminin akla ve eğitime atfettiği hayati rol bakımından Mill'in durumu kısmen 'normal' kabul edilebilir. Çünkü 19. yüzyılı karakterize eden temel özelliklerin başında eğitimin hemen her derde çare olacağına düşünülmesi ve insanlığın gelişmesinin ancak bu yolla sağlanabileceğine dair görüşün kanonik bir kimlik kazanarak ortodoksi haline gelmesi bulunur. Bilhassa Kilise'nin egemenliğinin kırılması ile otoritenin dinsel öğelerden siyasi ve kurumsal yapılara geçmesi, daha da önemlisi bireyin rasyonalitesi sayesinde kendisi üzerinde kendi otoritesini etkin kılması eğitimin baş tacı edilmesine yönelik bir gidişatı zaruri kılmıştır. Bu bakımdan, Mill'in iyi bir eğitim alması olağandır. Öte taraftan, bu eğitimin Mill henüz üç yaşındayken başlaması, içeriğinin çok yoğun, kapsamlı ve zorlayıcı olması, ileri düzey metinleri orijinal dillerinden okuyabilecek bir dil yetkinliğine ulaşmasını sağlaması gibi nitelikleri bakımından sıra dışı bir özellik de taşır. Ancak bütün bunların ötesinde, Mill'in babasının benimsediği ilkeler ve uygulama safhasındaki emeği, zahmeti, disiplini ve istikrarı sayesinde bu eğitimin kapsadığı yoğun ve ileri düzey içerik küçük yaşta bir çocuk tarafından öğrenilebilmiştir. Dolayısıyla, J. S. Mill'in erken dönem eğitimi onu ilerde bir filozof olmaya götüren sürecin ilk ve en önemli aşamasıdır denilebilir. Bu çalışma, bahsedilen sürecin başarılı ve sıra dışı olmasını sağlayan temel noktaları analiz etmektedir.

James Mill, içerisinde ünlü filozof ve sosyal reformcu Jeremy Bentham'ın da bulunduğu Felsefi Radikaller grubunun bir üyesi olarak eğitimin amacını faydacılık açısından değerlendirmiştir. Faydacılığa göre, insan yaptığı her eylemde acıdan kaçınmayı ve hazzı elde etmeyi hedefleyerek nihai olarak mutluluğa yönelir. Toplumun toplam mutluluğunun sağlanması sadece eğitimin

değil hukukun ve siyasetin de en temel görevi ve amacıdır. Dolayısıyla, hem bireysel hem de toplumsal düzlemde eğitimin sağlayacağı fayda düşünüldüğünde mutluluk eksenli bir bakış açısı James Mill için ana prensip haline gelir. Eğitim önce bireye sonra topluma mutluluk getireceği için arzu edilen bir şeydir; öyleyse eğitim diğer her şey gibi mutluluğa aracılık etmesi bakımından vazgeçilmezdir.

Teorik olarak, baba Mill'in Jeremy Bentham'ın faydacı anlayışı haricinde etkilendiği iki ana kaynak genelde İngiliz görgücülüğü özelde John Locke 'un deneyselciliği ve Robert Owen'ın çevreselci yaklaşımıdır. Natüralist eğitim felsefesinin temel ilkelerini bulduğu Locke için doğuştan getirilen herhangi bir bilgi yoktur; her birey deney sayesinde bilgi edinmeye başlar. Bu en basit haliyle hem eşitlikçi hem de motive edici bir belirleme türüdür. Çünkü negatif anlamda bir farklılığın yüklenmediği her öğrenci uygun bir eğitim ortamında beklenen kazanımları elde ederek ilerleme sağlayabilir. Bu da ancak eğitim aracılığıyla mümkündür. Baba Mill oğlunun sıra dışı durumunun farkındadır fakat bu sıra dışılığın sebebinin oğlundaki ayrıcalıklı bir yetiden değil uygun ve iyi bir eğitim ortamından kaynaklandığını ifade eder. Bu görüş onun Locke'tan etkilendiğini açıkça göstermektedir. Buna ek olarak, öğrencinin beklenen kazanımları edinmesi için çevresel şartların düzenlenmesi gerektiğini öne süren Owen'dan da büyük ölçüde etkilendiğini söyleyebiliriz. Gerek oğlunun eğitiminin içeriği gerekse de uyguladığı metotlar bakımından planlı bir çevre oluşturan baba Mill bir entelektüel yetkinlik ve karakter formasyonu şeklinde yürüttüğü sürecin hemen her unsurunu tastamam organize etmiş ve hayata geçirmiştir.

Pratik düzlemde baba Mill'in Sokratik yöntemi sıkça ve etkili bir şekilde kullandığını bir çıkarım olarak ortaya koymak mümkündür. O, öğrencilerin bir bilgi deposuna dönüştürüldüğü ezberci eğitim modeli yerine öğrencilerin öğretmen rehberliği ile bilgiyi kendi başlarına inşa ederek bir 'düşünür' haline geldiği eğitim modelini benimsemiş ve başarılı bir şekilde uygulayabilmiştir. Bu kapsamda J. S. Mill okuduğu her metni derinlemesine değerlendirme olanağı elde ederek filozof, edebiyatçı ve teorisyenlerin görüşlerini doğrudan kabul etme yahut hafızada tutma yerine onları tartışarak, değerlendirerek ve geliştirerek eleştirel düşünme becerisi kazanmıştır. Diğer önemli bir uygulama türü de baba Mill'in planladığı eğitim sürecini seküler bir kimlikle hayata geçirmesidir. Henüz dini öğelerin, müfredatın ve hedeflerin egemenliğinin üst seviyede olduğu bir dönemde baba Mill, Aydınlanmanın yücelttiği rasyonaliteyi Hristiyanlık öğretilerinin ve otoritesinin yerine koymuştur. Sonuç olarak, baba Mill'in eğitim anlayışını teorik bakımdan John Locke ve Robert Owen'ın, uygulama açısından da Sokratik yöntem ve seküler yaklaşımın şekillendirdiğini, amacın belirlenmesi noktasında da faydacılığın etkili olduğunu söyleyebiliriz. J. S. Mill'in düşünce ve

felsefe tarihinde hem ahlak felsefesi hem liberalizm hem de kadın hakları gibi alanlarda önemli bir filozof olarak yerini aldığı gerçeğinden hareketle, babasının benimsediği bu eğitim yaklaşımının bir bütün olarak büyük ölçüde başarılı olduğunu bir çıkarım olarak ortaya koyabiliriz.

J. S. Mill'in almış olduğu eğitim ve babası James Mill'in benimsemiş olduğu eğitim yaklaşımları günümüzde bütün eğitim paydaşlarına önemli bir örnek oluşturabilir. Her şeyden önce eğitimin dönüştürücü gücünün pekiştirilmesi bakımından bu sıra dışı eğitim daima eğitimcilerin gündeminde yer almayı hak etmektedir. Artık günümüzde bireysel farklılıklar bir eksiklikten ziyade bir zenginlik olarak kabul edilmektedir. Her öğrencinin farklı yetenek ve ilgilere sahip olması farklı öğretim stillerini zorunlu hale getirmektedir. Mill'in babasının uyguladığı eğitim bilişsel derinliğin kazandırılmaya çalışıldığı her eğitim ortamına bütünsel veya kısmi modellik yapabilir. Bunların yanı sıra, yine günümüzde artık kanonik hale gelen 'öğrenmeyi öğrenme' hedefi açısından baba Mill'in takip ettiği Sokratik Yöntem ve öğrencinin zorlansa da kendi bilgisini inşa ederek, kendi çözümünü bulması için gayret gösterilmesi gibi unsurlar ilham verici olabilir. Otonom öğrenci olmanın ilk adımının büyük ölçüde heteronom olmaktan geçtiğini gösteren bu eğitim süreci, ne tamamen öğretmen yönlendirmesini ne de ölçsüz bir öğrenci serbestiyetini savunması bakımından da dikkat çekicidir. Sonuç olarak, Mill'in kendi eğitim sürecinin de işaret ettiği gibi, çevresel şartlar eğitsel ilkeler dikkate alınarak oluşturulduğunda, öğrencinin elde etmesi beklenen kazanımların gerçekleşmesi için uygun metotlar belirlendiğinde ve en önemlisi bütün bu süreç istikrarlı ve bilinçli bir rehberlik ile yönetildiğinde hemen her öğrencinin 'sıra dışı' bir sonuca ulaşması mümkün gözükmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ball, T. (2000). The formation of character: Mill's "ethology" reconsidered. *Polity*, 33(1), 25–48. <https://doi.org/10.2307/3235459>
- Boghossian, P. (2006). Socratic Pedagogy, Critical Thinking, and Inmate Education. *Journal of Correctional Education*, 57(1), 42-63.
- Burston, W. H. (1969). *James Mill on Education*. Cambridge University Press.
- Capaldi, N. (2004). *John Stuart Mill: A Biography*. Cambridge University Press.
- Carbone, P. F. (1983). John Stuart Mill on Freedom, Education and Social Reform. *The Journal of Educational Thought*, 17(1), 2-11.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve Eğitim*. (S. Akıllı, Çev.). ODTÜ Yayıncılık.

- Finlay, G. (2017). Mill on Education and Schooling. C. Macleod, & D. E. Miller (Dü) içinde, *A Companion to Mill* (s. 504-517). Wiley Blackwell.
- Fox, C. (1882). *Memories of Old Friends. Volume I*. Elder Smith.
- Gulley, N. (1968). *Plato's Theory of Knowledge*. Methuen & Co Ltd.
- Guttek, G. L. (1988). *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*. Allyn and Bacon.
- İsbir, E. (2018). Aydınlanma Döneminde Eğitim. 3. *Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu Tam Metin Bildiriler Kitabı*, (s. 208-215).
- Lawton, D., & Gordon, P. (2002). *A History of Western Educational Ideas*. Woburn Press.
- Locke, J. (1999). *An Essay Concerning Human Understanding*. The Pennsylvania State University.
- Mill, J. (1813). Essays on the Formation of Human Character. *Philanthropist*, 3(10), 93-119.
- Mill, J. (1815). Stewart's Philosophy of the Human Mind. *British Review*, 6(11), 170-200.
- Mill, J. (1878). *Analysis of the Phenomena of the Human Mind, 2 Volumes*. Longmans.
- Mill, J. (1969). *On Education*. Cambridge University Press.
- Mill, J. S. (1984). Inaugural Address. *Collected Works of John Stuart Mill Volume 21* (s. 213-257). University of Toronto Press.
- Mill, J. S. (1986). The Education Bill. *Collected Works of John Stuart Mill Volume 25* (s. 1222-1223). University of Toronto Press.
- Mill, J. S. (1988). Secular Education. *Complete Works of John Stuart Mill Vol. 28* (s. 3-5). University of Toronto Press.
- Mill, J. S. (2004). *Hürriyet Üstüne*. (M. O. Dostel, Çev.). Liberte Yayınları.
- Mill, J. S. (2009). *Autobiography*. The Floating Press.
- Mill, J. S. (2017). *Demokratik Yönetim Üzerine Düşünceler*. (Ö. Orhan, Çev.). Pinhan Yayıncılık.
- Owen, R. (1991). *A New View of Society and Other Writings*. (G. Claeys, Dü.). Penguin Books.

- Politis, V. (2006). Aporia and Searching in the Early Plato. L. Judson, & V. Karasmanis (Dü) içinde, *Remembering Socrates: Philosophical Essays* (s. 88-109). Oxford University Press.
- Rosen, F. (2005). Socrates. D. Boucher, & P. Kelly (Dü) içinde, *Political Thinkers: From Socrates to the Present* (s. 40-53). Oxford University Press.
- Ryan, A. (2016). *J. S. Mill*. Routledge & Kegan PAul.
- Soltis, C. F. (2002). J. Dewey. J. W. Guthrie (Dü.) içinde, *Encyclopedia of Education* (s. 577-582). Macmillan Reference.
- West, H. R. (2004). *An Introduction to Mill's Utilitarian Ethics*. Cambridge University Press.
- Woodruff, P. (2011). Socrates and the New Learning. D. R. Morrison (Dü.) içinde, *The Cambridge Companion to Socrates* (s. 91-110). Cambridge University Press.

EXTENDED ABSTRACT

John Stuart Mill is one of the greatest philosophers who has been influential particularly in ethics, liberalism, and women's rights. His father, James Mill, creating an educational, literary, and philosophical curriculum for his son, aimed to grow him up as a philosopher, and social reformer in utilitarian terms. James Mill, as a member of 'Philosophical Radicals', believed in the transforming role of education for the formation of character, and accordingly adapted Robert Owen's environmentalism. He also wrote several articles dealing with the nature and aim of education with a particular emphasis on utilitarian principles. It could be argued that his greatest work was his son as J. S. Mill appeared as an influential philosopher in the history of ethics, liberalism, and women's rights. The course of J. S. Mill's education can be classified into two periods: in the first stage every detail was planned and put into practice by his father, and in the second one J. S. Mill was an autonomous and autodidactic learner. This study merely concentrates on the first period and aims to disclose the educational and philosophical approaches of his father since J. S. Mill's early education was the first step that enabled him to grow up as a significant philosopher.

J. S. Mill learned Greek at the age of 3 and Latin at 8. When he was 14, he had covered many great works and writers ranging from Homer, Plato and Aristotle to Adam Smith and David Ricardo. In other words, he had studied philosophy, literature, political economy, history, arithmetic, and logic as a child and

teenager. He was not a student in a school in modern terms, instead, he was educated by his father at home. Therefore, writing about J. S. Mill's education is actually writing about James Mill's philosophy of education to some extent. In this context, I have analyzed J. S. Mill's early education in the aspects of Robert Owen's environmentalism, the influence of John Locke, Socratic method, and secular education. R. Owen had the idea that environment was the most important factor in the course of education. Provided that this environment is organized successfully, the student will inevitably get the desired qualities and character at the end of the process. He also strongly believed that one cannot decide upon his/her own character as a student, an opinion which was accepted by James Mill but would be rejected by J. S. Mill. With this principle, James Mill organized each detail for his son and he did not even let him meet his peers not to interrupt his son's development. Another plausible principle James Mill relied on was John Locke's argument of tabula rasa. Locke had put forward that no human being brings a priori knowledge or superiority/inferiority when they get born; they fill up their tabula rasa with their own experiences in this world. That is why he advised his son that there is no peculiarity about his situation. James Mill told his son he was not unusually skillful but he had the advantage of getting an education at a very early age and a hardworking father as a teacher. These facts were influential in shaping both Mills' perspectives of education which emphasized the quality of the environment in education not the individual skills of the students. James Mill skillfully used the Socratic method while teaching his son. He never let his son be crammed with facts, instead, he had the objective of making him a 'thinker' on the things he was learning. For this reason, he expected his son to construct and compare the ideas he learned, and he was patient to hear the correct answers without giving them himself. His aims were undoubtedly higher for a child; however, he believed that no child does the things they can all do unless they are asked the things they cannot do. In other words, James Mill wanted his son to be an independent learner in time by guiding him not by instructing.

Secular education was very unusual for 19th century Britain. The private schools were mostly under the control of the Church or religious groups. James Mill, objecting to the influence or dominance of any sect in Christianity, created a fully secular curriculum for his son. J. S. Mill shared his father's approach and he recommended a secular and liberal education for the universities while giving his inaugural address when he was selected as rector for St. Andrews University.

This study aims to present a historical and philosophical example to today's educational approaches by making a philosophical analysis of this educational process that enabled J. S. Mill to grow up as a philosopher.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52612>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 11-09-2021
Kabul Tarihi: 06-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 11-09-2021
Accepted: 06-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kara, H., Balık, İ. & Gökburun, İ. (2021). Hierapolis Adını Pamukkale'ye Dönüştüren Mekân: Selçuklu Kalesi. *Journal of History School*, 55, 4089-4113.

HİERAPOLİS ADINI PAMUKKALE'YE DÖNÜŞTÜREN MEKÂN: SELÇUKLU KALESİ¹

Hasan KARA², İbrahim BALIK³ & İbrahim GÖKBURUN⁴

Öz

Yer adları, bir yerin geçmişten günümüze coğrafi ve toplumsal özelliklerini ortaya koyan önemli unsurlardan biridir. Türkiye'nin en önemli turizm merkezlerinden olan Pamukkale'nin adı da bu özellikleri yansıtmaktadır. Pamukkale adının kökeni, manası ve ortaya çıkış süreci araştırmacıların ilgisini çekmesine rağmen şimdiye kadar müstakil bir çalışma ile ele alınıp incelenmemiştir. Bu çalışmada Pamukkale adının nereden geldiği ile ilgili bir perspektif belirlenip; ismin ortaya çıkmasında etkili olan doğal ve beşeri faktörlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Coğrafya araştırma metotları ve araştırma sahasında coğrafi gözlemler yapılarak tarihi kaynakların ışığında ve toponimi biliminin esasları çerçevesinde Pamukkale adının kaynağı ele alınarak değerlendirilmiştir. Pamukkale; Selçukluların Anadolu'yu yurt edindikleri sürece kadar Hierapolis olarak bilinmektedir. Türkiye Selçuklu Devleti döneminde buraya bir "kale" inşa edilmiştir. Zamanla "Hierapolis" adı yerine "Pamukkale" adı kullanılmaya başlanmıştır. Kale çevresinde yapılan arkeolojik kazılarda Selçuklu sikkelerine ulaşılmıştır. Vadiye hâkim

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %35, 2. yazar: %35, 3. yazar: %30.

² Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, hasankara@pau.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2184-0354

³ Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, ibalık@pau.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0579-1107

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, igokburun@pau.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3007-0010

bir noktada bulunan Selçuklu Kalesi, çevresindeki travertenlerin beyaz renginin çağrıştırdığı pamuk ile kaynaşıp Hierapolis adını, Pamukkale’ye dönüştüren yapıdır.

Anahtar Kelimeler: Hierapolis, Pamukkale, Selçuklu Kalesi, Traverten, Selçuklu, Yer Adları

The Place That Turned Hierapolis Name to Pamukkale: Seljuk Castle

Abstract

Place names are one of the important elements that reveal the geographical and social characteristics of a place from past to present. The name of Pamukkale, one of the most important tourism centers in Turkey, also reflects these features. Although the origin, meaning and emergence process of the name Pamukkale attracts the attention of researchers; So far, it has not been dealt with in a separate study. This study a perspective on where the name Pamukkale comes from is determined; It is aimed to reveal the natural and human factors that are effective in the emergence of the name. In the light of historical sources, with the observations made in the research area, the source of the name Pamukkale has been evaluated within the framework of the principles of toponymical science. Pamukkale; It was known as Hierapolis until the Seljuks made Anatolia their homeland. A “Fortress” was built here during the Turkish Seljuk State, and the name “Pamukkale” was used instead of “Hierapolis”. Seljuk coins were also found in the archaeological excavations carried out around the castle. Located at a point dominating the valley, the castle is the structure that turned the name Hierapolis into Pamukkale by fusing with the cotton evoked by the white color of the travertines around it.

Keywords: Hierapolis, Pamukkale, Seljuk Castle, Travertine, Seljuk, Place Names.

GİRİŞ

İnsanlar yaşadıkları ve gördükleri yerlerin adlarının ne anlama geldiğini ve kökenini hep merak etmişlerdir. Yer adlarının kökenlerinin tespiti, sadece merak dürtüsünü gideren bir uğraş değil; aynı zamanda geçmişe de ışık tutan önemli bir çalışma alanıdır. Yerleşme adlarındaki değişim ve dönüşüm bir anlamda tarihsel süreçteki yolculuğu da açıklamaktadır. Anadolu; tarih boyunca değişik kültürlerin hem yaşam alanı hem de geçiş güzergâhı olmuştur. Dolayısıyla bu topraklar yer adları (toponimi) konusunda çalışma yapan araştırmacılara zengin bir kaynak sunmaktadır (Telli, 2018). Anadolu’daki yer adları ile ilgili yapılan çalışmalar, Anadolu’nun tarihi coğrafyasının anlaşılabilmesi için oldukça önemlidir.

Yer adlarının ortaya çıkış noktası genel olarak coğrafi nesnelere işaret etmektedir (Aksan, 1974; Doğanay, 1994; Bulut, 1996). Yer adları; bir yerin

tarihine, kültürüne, coğrafyasına ve kültürel değişimine ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Doğal akışı bozan müdahaleler istisna tutulmak kaydıyla, geçmişten günümüze yer adlarının geçirdiği fonetik veya morfolojik değişikliklerin seyri; söz konusu yerin tarihine, kültürüne ve coğrafyasına ışık tutmaktadır (Yiğit ve Salan, 2013).

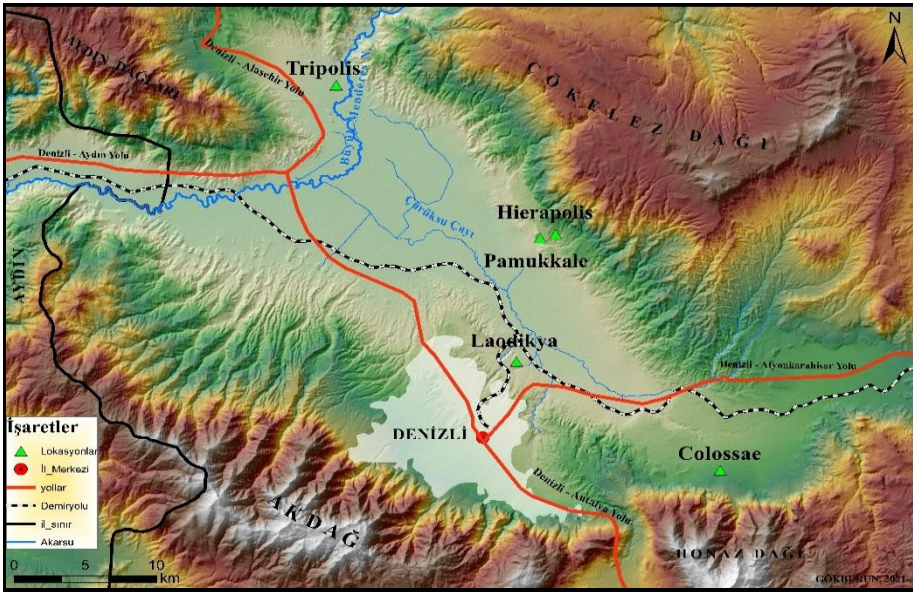
İnsanlar yaşadıkları çevreye, kendi dillerinin özelliklerine göre isimler vermişlerdir (Aksan, 1974). Bunlar, o ismi kullananların dil ve ağız özelliklerine bağlı olarak farklı şekillerde söylenmiş, zaman içerisinde bir kısmı değişikliğe uğramış ya da tümüyle ortadan kalkmış ve yerlerine yenileri kullanılır olmuştur. Herhangi bir nesneye verilen ismin anlamı, kökeni, yapısal özellikleri vs. dilbilimin inceleme konusudur. Ancak konu yer adları olunca dilbilimin yanı sıra etnoloji, sosyoloji, tarih ve özellikle de coğrafya bunlarla ilgilenmeye başlar. İnsanlığın ve uygarlığın izlerini yansıtan yer adları; bir toplumun sosyal ve kültürel yapısı, bulunduğu çevre, kullanılan mekânın tarihi geçmişi ve coğrafya özellikleri hakkında da önemli bilgiler verir (Uygur, 1967).

Türkler Anadolu'ya geldiği dönemden itibaren yaşadıkları yerlere ya yeni adlar vermişler ya da mevcut adları Türkçe telaffuzla yeniden şekillendirmişlerdir. Söz gelimi İkonum adını Konya; Sebastia adını Sivas olarak yeniden düzenlemişlerdir. Bunun yanında o yerin kendilerinde oluşturduğu algı ya da coğrafi özelliğine göre yeni isimler vermişlerdir. Acıgöl, Akdağ, Karakuyu, Uzunpınar vb. pek çok isim bu adlandırma metoduna örnek olarak verilebilir. Bu bağlamda renk isimlerinin kullanıldığı yer adları da bolca üretilmiştir (Kütükoğlu, 2012; Aksan, 1974). Türk kültüründe renkler tabiatın tanımlanmasından yönlerin ve idari yapının belirlenmesine kadar çok geniş bir alanda kullanılmıştır (Akar, 2006).

Türklerin Anadolu'ya gelişinden sonra değiştirdiği yer adlarından birisi olan Pamukkale, dünyaca tanınan bir turizm destinasyonu alanının adıdır. Aynı zamanda Denizli'nin kent kimliğini oluşturan temel imgelerden birisi de olan Pamukkale; bir anlamda şehrin dünyaya açılan kapısı durumundadır. Denizli'de bulunan pek çok kuruluşun adı veya ambleminde "Pamukkale" ibaresi bulunmaktadır. Denizli'nin metropoliten ilçelerinden birine, şehrin üniversitesine ve Denizli'nin ilk otobüs firmasına "Pamukkale" adı verilmiştir (Arslan, 2011). Kent ve imge ilişkisi açısından ele alındığında "Pamukkale" kentin en önemli simgesi haline gelmiştir. Denizli kent kimliğini oluşturan "horoz" imgesi ülke içinde şehrin kimlik unsurlarından biri olarak öne çıksa da uluslararası alanda "Pamukkale", Denizli ile bütünleşmiş, hatta ünü Denizli ve Türkiye'yi de aşarak uluslararası platformlarda ülkemizin tanıtımına katkı sağlamaktadır (Belge, 2018).

Denizli'nin 20 km. kuzeyinde yer alan Pamukkale (Harita 1), bölgenin en eski yerleşimlerinden biri olan Hierapolis antik kentini de bünyesinde barındırmaktadır. Turizmin her türlü doğal ve beşerî çekiciliklerini bünyesinde bir arada buluşturmayı başaran Pamukkale, her dönemde yerli ve yabancı turistlerin ilgi odağı olmuştur. Pamukkale, 2018 yılında 2.189.529 ziyaretçi sayısı ile (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2021) Türkiye'de en çok ziyaret edilen ören yerlerinden biridir.

Harita 1: Pamukkale ve Yakın Çevresinin Lokasyon Haritası.



Dünyada eşi bulunmayan doğa harikası Pamukkale'nin toponimisiyle ilgili bilinenler oldukça sınırlıdır. Pamukkale adının nereden geldiği konusunda birtakım çalışmalar yapılsa da bugüne kadar ortaya net bir sonuç konulamamıştır. Bu noktada Denizli kent kimliğini oluşturan unsurlardan biri olan "Pamukkale" adının nereden geldiği, nasıl teşekkül ettiği ve etimolojik yapısının tespiti Denizli'nin tarihi sürecindeki yolculuğunu ve değişimi anlatan önemli unsurlardan birisi olacaktır.

Pamukkale adında renk önemli bir tamlama olarak ön plana çıkmaktadır. Ancak travertenlerin rengini açıklayan beyaz (ak) tamlamasından hareketle 'Akkale' şeklinde doğrudan bir adlandırma yerine; ortaya çıkan doğal şekillerin,

yörenin önemli tarım ürünlerinden pamuk bitkisini anımsatması nedeniyle; benzetme olgusu kullanılarak “pamuk” tanımlaması tercih edilmiştir. Yaygın kanaat bölgedeki beyaz renkli travertenlerin bir pamuk yığınına andırması sebebiyle bu ismin kullanıldığı şeklindedir. Çalışmanın asıl konusunu teşkil eden Pamukkale tamlamasındaki “kale” ismi; bu sahada yer alan Selçuklu Kalesi olmalıdır. Bölgede başka herhangi bir kale kalıntısı ve izi bulunmamaktadır. Travertenlerin kaleye benzetilmiş olabilme düşüncesi de mantıklı görünmemektedir. Çürüksu Vadisi'ne hâkim noktada, travertenlerin üzerinde, Hierapolis antik kentinde kullanılan devşirme yapı malzemeleriyle inşa edilmiş olan Türkiye Selçuklu Kalesi; büyük tahribata uğramasına rağmen günümüzde Pamukkale lokasyonunda dikkat çeken yapılardan biridir.

YÖNTEM

Şimdiye kadar Pamukkale adının kökeni, manası, teşekkülü ve ortaya çıkışı tam olarak açıklığa kavuşturulamamıştır. Bu çalışmada, “Pamukkale” adının nereden geldiği, manası, nasıl teşekkül ettiği ve etimolojik yapısı; toponimi ilminin esasları çerçevesinde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Pamukkale adıyla ilgili daha önce yapılmış müstakil çalışmaların sınırlı oluşu araştırmaya ayrı bir önem katmaktadır.

Öncelikle, Denizli ve çevresinin Türk hâkimiyetine giriş süreci ele alınmış, mevcut kaynaklar çerçevesinde konu tarihi perspektifte incelenmiştir. Tamamen Türkçe olan “Pamukkale” ismi, Türklerin bölgeye gelmelerinden sonra kullanılmaya başlanmıştır. Pamukkale adının geçtiği bütün çalışmaların tarihleri de bunu doğrulamaktadır. Bu açıdan antik Hierapolis şehrinin Türk hâkimiyetine alınma sürecinin tespiti; “Pamukkale” isminin ortaya çıkışı ve kullanılması ile doğrudan ilişkilidir. Ancak Denizli ve çevresinin Türk hâkimiyetine girişiyle ilgili kaynaklardaki bilgiler de oldukça sınırlıdır.

Yeterli kaynak bulunmayan konuların aydınlatılmasında arazi çalışmaları çok önemlidir ve bir bölgenin tarih ve coğrafyasına ilişkin pek çok bilgi yerinde yapılan araştırmalarla ortaya çıkarılabilir (Gümüşçü, 2010). Bu çerçevede Pamukkale destinasyon alanında, bir kalenin varlığı bilinmekle birlikte, bu kalenin mahiyeti tam olarak ortaya konulabilmiş değildir. Araştırma sahasında yapılan incelemeler neticesinde kaynaklarda bahsi geçen Selçuklu Kalesi'nin lokasyonu tespit edilmiş, tarihi kaynaklardan elde edilen bilgiler ve arazide yapılan gözlemlerle Pamukkale adının kaynağı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

HİERAPOLİS ADININ PAMUKKALE'YE DÖNÜŞÜM SÜRECİ

Yer adları, toplumların coğrafi alanlar üzerinde kurduğu kültürel dokuyu gösteren önemli veri kaynaklarıdır. Türkiye'nin en önemli turizm merkezlerinden olan Pamukkale; adının kökeni, manası ve ortaya çıkış süreci merak uyandıran yerlerden biridir. Aynı zamanda Denizli'nin kent kimliğini oluşturan temel imgelerden olan Pamukkale ismi; bölgenin sosyal ve kültürel yapısında değişime, tarihî geçmişine ve coğrafya özelliklerine ilişkin önemli veriler sunmaktadır.

Pamukkale İsminin Doğuşu ve Etimolojisi

Pamukkale adının nereden geldiği ve nasıl oluştuğu konusuna şimdiye kadar net bir açıklama getirilememiştir. Beyaz rengi ve coğrafi yapısı nedeniyle pamukla ilişkilendirilen Pamukkale adıyla ilgili bazı kaynaklarda şu kayıtlara rastlanılmaktadır. 19. yüzyılda özellikle Avrupalı araştırmacıların kaynaklarında Pamukkale adının Pambuk kalesi (Mostras, 1873), Pambouk-Kaléssi (Huart, 1897), Pambouk (Arthur, 2006) şeklinde kullanıldığı görülmektedir. 1890'larda Denizli Sancağıyla ilgili verileri ayrıntılı şekilde kayıt altına alan Vital Cuinet'in, Denizli Merkez Kazasını ele aldığı çalışmasında "Pamukkale" adı geçmekte ve ayrıntılı bilgiler aktarılmaktadır (Cuinet, 2011). 1900 yılında hazırlanan "Kamus-ı Türk" adlı Türkçe sözlükte ise Kala-i Pambuk (Şemseddin Sami, 1996) şeklinde yer almaktadır. Gezgin ve arkeolog Gertrude Bell'in arşivinde 1907 yılına ait bir fotoğrafın açıklamasında; Pamukkale adı, "Cotton Castle" şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde 1927 yılında Denizli ile ilgili bir çalışma yapan Dr. Kemal Şakir ise bu kelimeyi Pamukkale şeklinde kaydetmiş ve beyaz manzarası sebebiyle bu ismin verildiğini ifade etmiştir (Şakir, 1927).

İsim, Pamukkalesi (Ramsay, 1960), Pamukkale (Ecirli) (Atalay, 1982) Pamukkale harabesi, Pamukkale, Pamukkalesi, Tamukkale, Tamukalası (Kurgun, 2008); Pamukkale (Cuinet, 2011), Pamuk Kalesi (D'Andria, 2011) gibi farklı eserler ve daha birçok kaynaktan Pamukkale veya Pamukkalesi şekli ile zikredilmiştir. Onsekizinci yüzyılda, antik kentin kalıntılarının altındaki yamaçlarda da bir Pamukkale köyü kurulmuştur (Arthur, 2012).

1900'lerin başlarında bölgeye Türkçe'de cehennem anlamına gelen "Tamu" kelimesinden türetilerek Tamık Hamamları veya Tamıklar isminin verildiği de bilinmektedir (Oğuz, 2004). Kurgun; "Pamukkale Adına Dair" adlı çalışmasında, Pamukkale adının yakın zamanlara kadar Tamuk, Tamukkale yahut Tamukkalesi şeklinde kullanılmaya devam ettiğini belirtmiştir (Kurgun, 2008).

Pamukkale gibi yerlerin adlarının yöre halkı tarafından anlatılan birçok efsane ve hikâyesi vardır. Pamukkale için de birçok efsane anlatılmakta, fakat bu

efsanelerde ağırlıklı olarak termal suların şifalı yönü vurgulanmaktadır. Dolayısıyla efsanelerden ve hikâyelerden de 'Pamukkale' adının nereden geldiğine dair somut veriler elde etmek mümkün olamamıştır.

“Pamukkale” adı bembeyaz rengi, coğrafi görünümü ve yapısı nedeniyle genellikle daha çok pamuk bitkisinin açılmış kozası ile ilişkilendirilmiştir. “Pamukkale” iki yapay ad niteliği taşıyan “pamuk” ve “kale” adlarının birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. “Pamukkale” adı; yapı adı kökenli bir isimdir (Kurgun, 2002).

“Pamuk” Türkçe Sözlükte (Akalin, 2011) “Ebegümeçigillerden, koza biçimindeki meyvesi dört-beş dilimli olan, sıcak bölgelerde yetişen tarım bitkisi (Gossypium) şeklinde tanımlanmaktadır. “Kale” ise Türkçe sözlükte “düşmanın gelmesi beklenen yollar üzerinde, askerî önem taşıyan şehirlerde, geçit ve dar boğazlarda güvenliği sağlamak için yapılan kalın duvarlı, burçlu, mazgallı yapı, kermen” şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca sözlükte “pamuk” adının Farsça kökenli “panbuk” isminden; “kale” adının ise Arapça kökenli “Kal'a” isminden geldiği belirtilmektedir (Akalin, 2011).

Denizli yöresinde ise “Kale” kelimesi çevresine göre daha yüksek noktalarda bulunan yerleri, kaleye benzeyen kayalıkları ifade etmek için de kullanılmaktadır. Buna örnek olarak Akkale Tepesi, Kale tepesi, Kalecik Deresi gibi yükseltiyle ilgili yer adları (Kurgun, 2002) ve Kaledavaz adı gösterilebilir. Denizli'de bulunan ve pamuk sıfatını taşıyan “Pamukkale Çeşmesi” durgun su adı niteliğinde olup orun (mevki) adı kökenlidir. Yapısal olarak benzer olan ve pamuk sıfatını taşıyan “Pamuklu Dere” adı ise akarsu adı niteliğinde olup tanımlayıcı adı kökenlidir. Buna karşılık “Pamukkale” adı ise kırsal yerleşmeler, devamlı yerleşme şekilleri, kasaba ve mahalleri başlığı altında irdelenen isimler arasında kabul edilmiştir (Kurgun, 2002).

Pamukkale traverten sahası, Karahayit ile Pamukkale (Ecirli) arasında yaklaşık 3 km genişliktedir. Travertenleri oluşturan karstik alanlardan çıkan sıcak suların bünyesindeki kireç çözültisi, buharlaşma ve sudaki karbondioksitin ayrışması sonucu çökerek genellikle beyaz renkte travertenleri oluşturmaktadır. Taraçalar şeklinde plato yüzeyine yayılmış bulunan travertenler; traverten terasları, traverten sırtları, traverten havuzları ve traverten kanalları gibi birikim şekilleri şeklinde 7,5 km²'lik alan kaplar (Ganik, 1978; Atalay, 1982).

Dünyada ve Türkiye'de farklı yerlerde travertenler bulunmasına rağmen, Pamukkale travertenleri kapladığı alan, biçim, renk gibi özellikleriyle diğer travertenlerden farklı bir yapıya sahiptir. Pamukkale travertenlerinin biçim ve renkleriyle ortaya çıkarttığı görsellik diğer travertenlerde bulunmaması nedeniyle

eşsiz olma özelliğine sahiptir (Doğaner, 1996). Pamukkale’de pamuk gibi beyaz ve geniş bir traverten alanı bulunmaktadır. Ancak ismin Pamuk’tan Pamukkale’ye dönüşebilmesi için ortada bir kale olmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Çökelez Dağı’nın yamaçlarında plato üzerine serilmiş şekilde bulunan travertenler, bir kale görünümünden çok yere serilmiş atlas bir yorganı anımsatmaktadır. Güneş ışınlarına göre rengi farklılaşan yamaçtaki teras şeklindeki havuzcuklar genellikle pamuk tarlasına benzemektedir. Elbette ki traverten oluşumu, dokusu ve rengiyle pamuğa benzetilebilir. Ancak yere serilmiş şekilde duran bu oluşumun kaleye benzer hiçbir tarafı bulunmamaktadır. Antik Hierapolis şehrinin de kurulu olduğu bu yöreye Pamukkale isminin verilebilmesi için burada bir kalenin; hem de yerin ismine kaynaklık edebilecek kadar önemli bir kalenin bulunması gerekmektedir.

Denizli’de Yer Adlarını Şekillendiren Tarihi Süreç

Aktif faylar üzerinde yer alan Denizli ve çevresindeki yerleşimler, tarih boyunca yaşanan depremler nedeniyle birçok defa yıkılmış bazen tamamen terkedilirken bazen de aynı yerinde yeniden kurulmuştur. Uygun iklim koşulları, verimli tarım arazileri ve zengin su kaynaklarına sahip olan Denizli, yıkıcı depremlerden büyük zararlar görmesine rağmen sürekli insanları cezbetmiştir. Denizli’nin tarihi coğrafyasında, doğal afetler kadar bu bölgede yaşamış toplumların izleri de görülmektedir. Yukarı Menderes Havzası’nda yapılan arkeolojik çalışmalarda ortaya çıkarılan bulgular, Denizli ve çevresinde yerleşimlerin geçmişlerinin Neolitik döneme kadar uzandığını ortaya koymaktadır. Bölgenin önemli tarihi yerleşimlerinden Ekşi Höyük’te Neolitik dönem ve Kalkolitik döneme tarihlenen tabakalara ulaşılmıştır. Kazı çalışmaları devam eden Beycesultan Höyüğü’nde de Kalkolitik Dönem, Tunç Çağı, Demir Çağı, Bizans ve Selçuklu dönemine ait izlere rastlanmıştır. Benzeri birçok çalışmada Denizli ve çevresinde iskânın tarihi süreci hakkında bilgiler sunulmaktadır (Lloyd ve Mellaart, 1955; Lloyd, 1972; Abay ve Dedeoğlu, 2009; Duman ve Konakçı, 2011; Abay, 2014; D’Andria, 2014a).

Büyük Menderes Bölgesi; tarımsal üretim ve ulaşım açısından Anadolu’nun en önemli havzalarından biridir. Çalışmanın temel konusunu teşkil eden Pamukkale’nin de bulunduğu Çürüksu (Lycos) Vadisi, antik çağlarda Karya, Frigya ve Lidya bölgelerinin kesişme noktasında yer alan bir geçiş güzergâhıdır. Çürüksu (Lycos) Vadisi’nin batısında Babadağ silsilesi uzanırken güneyinde Honaz Dağı, kuzeyinde ise Çökelez Dağı bulunmaktadır. Yer yer

silsileler teşkil eden ve geçit verir nitelikteki bu dağlar; gür ormanlar, bol su kaynakları, zengin otlaklar ve geniş düzlüklerden oluşan yaylalara sahiptir (Göney, 1975; Gökçe, 2000; Şimşek, 2001). Batı Anadolu ve Orta Anadolu arasında bir geçiş güzergâhı olan Büyük Menderes havzasında yer alan Çürüksu (Lycos) Vadisi; konumu itibariyle hemen her yönden doğal yollar ve geçitleriyle çevresindeki bölgeleri birbirine bağlamıştır (Sevin, 2019).

Denizli ve çevresindeki arkeolojik kazılarda elde edilen veriler, bölgede Frigya ve Lidya döneminde de önemli bir hareketlilik olduğunu göstermektedir. Çürüksu (Lycos) Vadisi'nde Frigler döneminde kökleşmeye başlayan yerleşmeler, Roma İmparatorluğu döneminde gelişip büyümüştür. Hierapolis (Pamukkale), Laodikeia (Eskihisar), Tripolis (Yenicekent), Colossae (Honaz), Peltaı (Çivril), Attuada (Hisarköy), Trapezopolis (Bekirler Köyü), Hydriale (Sığma Kasabası), Karura (Tekkeköy) gibi antik şehirler bölgedeki canlılığı ortaya koymaktadır (Herodotos, 1972; D'Andria, 2014b; Şimşek, 2001; Akça, 1945; Ünal, 2007; Doğaner, 1996).

Yukarıda da işaret edildiği gibi doğal afetler, siyasî, idarî, ekonomik ve ticarî nedenlerden dolayı bu bölgedeki yerleşimler inişli çıkışlı bir süreç yaşamıştır. Depremler ve kuşatmalar nedeniyle zaman zaman tahrip olan Çürüksu (Lycos) Vadisindeki şehirler; MS 60 yılında yaşanan büyük bir depremde ciddi şekilde tahrip olmuştur. Hierapolis ve diğer şehirler, Roma İmparatorluğunun yardımlarıyla yeniden imar edilmiştir (Şakir, 1927).

Roma İmparatorluğu'nun ikiye ayrılması ve Bizans'ın Anadolu'ya hâkim olması üzerine Denizli ve çevresinde Bizans İmparatorluğunun hâkimiyet dönemi başlamıştır. Roma İmparatorluğu döneminde bölgenin gelişmiş olan şehirlerinin bir kısmı, Bizans döneminde siyasî ve ekonomik etkinliklerini kaybetmeye başlamışlardır (Sevin, 2019). Verimli ovalarda yaşayan, tarım ve hayvancılıkla uğraşan yöre nüfusunun önemli bir kısmı ovalardan dağ eteklerine doğru çekilmiş, bölge halkı, su havzalarına yakın olan günümüzdeki Denizli'ye (Kaleiçi çevresi) ve Hisarköy-Babadağ'ın kuzey eteklerine doğru dağılmışlardır (Doğaner, 1996; Baykara, 2007).

Türklerin Bölgede Hâkimiyetlerini Tesis Etme Süreci

Horasan'da 1040 yılında güçlü bir devlet kuran Büyük Selçukluların batıya yönelik fütuhât düşüncesi, Bizans'ın hâkim olduğu Anadolu'da yeni bir süreç başlatmıştır. 1071 yılında yapılan Malazgirt Savaşı, Anadolu tarihi için bir dönüm noktası olmuştur. O zamana kadar Anadolu'yu tanıma ve yıpratma amaçlı yapılan akınlar; Malazgirt zaferinden sonra Anadolu'yu fethetmeye ve yerleşmeye

yönelik olarak yapılmaya başlanmıştır (Balık, 2013). Bu dönemden itibaren bir taraftan Anadolu'nun hızla fetih süreci gerçekleştirilirken, diğer taraftan da Türkmen kitlelerinin yerleşme süreci başlamıştır. Anadolu, yer adlarının Türkçeleştirilmesi ve Selçuklu eserlerinin oluşturulması ile hızla Türk yurdu haline dönüşme sürecine girmiştir. 1176 yılında Miryokefalon savaşından sonra Selçukluların Anadolu'daki varlığı pekişmiş ve Türk yurdu haline gelme süreci büyük ölçüde tamamlanmıştır (Balık ve Kara, 2020).

Denizli ve çevresine yönelik ilk Türkmen akınları Malazgirt savaşından önceki yıllara kadar uzanmaktadır. Dönemin önemli Selçuklu komutanlarından Afşin Bey; akınlarını 1070'de Denizli çevresine kadar ilerletmiş ve Colossia'yı (Honaz) yağmalamıştır (Yılmaz, 2019; Turan, 1984). Türkiye Selçuklu Devletinin kurulması ve özellikle başkentin Konya'ya taşınmasından sonraki süreçte Denizli uzun bir süre uç bölgesi olarak kalmıştır. Bu dönemde Denizli bölgesi defalarca Selçuklular ve Bizanslılar arasında el değiştirmiştir (Kinnamos, 2020; Khoniates, 1995; Kesik, 2003).

Süleyman Şah, Ebul Kasım ve I. Kılıç Arslan dönemlerinde siyasi istikrarın tam olarak tesis edilememesi, Türkmen kitlelerinin Denizli ve çevresine tam olarak hâkim olmalarını sekteye uğratmıştır. I. Kılıç Arslan'ın Batı Anadolu'da Selçuklu otoritesini yeniden tesis etmeye çalıştığı sırada I. Haçlı Seferi gerçekleşmiştir. Bu sefer, Denizli ve çevresinin Selçuklu hâkimiyeti altına girme sürecini epeyce ötelemiştir. Nitekim Claude Chaen bu konuda şu ilginç değerlendirmeyi yapmaktadır: “*Eğer Haçlı Seferleri olmasaydı Türkler belki de 14. Yüzyılda kıyılarda gördüğümüz beyliklerin topraklarına o zaman (1073-1075) yerleşeceklerdi*” (Chaen, 2000).

Selçuklular, I. Haçlı Seferine bağlı olarak çekildikleri Batı Anadolu ve Menderes vadisine kısa süre içinde tekrar hâkim olmuşlardır. Nitekim I. Mesut döneminde tekrar Laodikeia ve çevresi Selçukluların eline geçmiştir. Bizans açısından da son derece stratejik bir öneme sahip olan bölge her iki devlet arasında birkaç kez daha el değiştirmiştir. Ancak, Bizans siyasi olarak Menderes Vadisinin yukarı bölümü ve Çürüksu Vadilerini kendi toprağı kabul etse de bu hâkimiyet çoğu kere göstermelik olmuş, Türkmenler her fırsatta bu bölgede varlıklarını hissettirmişlerdir (Turan, 1984; Kesik, 2003; Kinnamos, 2020; Niketas, 1995). Nitekim II. Haçlı Seferi sırasında Fransa Kralı IV. Louis, Denizli bölgesinde çok büyük zayıatlar vermiş ve 8 Ocak 1148 yılında Honaz Dağı'nda Kazıkbeli geçidindeki mücadelesinde ordusunun büyük bölümünü kaybetmiştir (Balık, 2020; Altan, 2003; Runciman, 2008).

Selçuklular, 12. yüzyılın son çeyreğinde, Çürüksu Vadisinde kesin hâkimiyeti sağladığında harabeye dönmüş yerleşmelerde, oldukça durgun ve

Hierapolis Adını Pamukkale'ye Dönüştüren Mekân: Selçuklu Kalesi

sönük bir yaşamla karşılaşmıştır. Deprem kuşağında bulunan Denizli'de yaşanan şiddetli depremler ve savaşlar nedeniyle şehirde sosyal hayat çökmüş, şehir ticareti işlevini yitirmiştir. Sultan I. Gıyâseddin Keyhüsrev'in ikinci saltanat döneminde Denizli ve çevresi imar edilerek yeni bir şehir kurulmuştur. Kısa sürede bu yeni merkezde iskân gelişip genişlemeye başlamıştır. Bu gelişme üzerine yeni şehirde bir kale yapılması gerekmiş ve II. Gıyâseddin Keyhüsrev döneminde (1237-1246) kale inşa edilmiştir. Günümüzde Denizli-Kaleiçi'nin bulunduğu çevrede ilk Türk yapıları yükselmeye başlamıştır. (Baykara, 1994; Baykara, 2007; Kodal, 2017). Pamukkale'ye adını veren ancak yapılış tarihi net olarak belirlenemeyen kalenin de bu yüzyılda hatta hemen hemen aynı yıllarda inşa edildiği kabul edilebilir.

Hierapolis Adını Pamukkale'ye Dönüştüren Mekân: Selçuklu Kalesi

Hierapolis adını Pamukkale'ye dönüştüren bir kalenin varlığı hem kaynaklardaki verilerden hem de bölgede hala bir kısmı ayakta olan travertenlerin üzerinde bulunan kale kalıntısından rahatlıkla anlaşılmaktadır (Resim 1). Hierapolis Kazısı Başkanı olarak bölgede uzun süre arkeolojik çalışmalar yürütmüş olan D'Andria, bahse konu Selçuklu Kalesinden bazı yayınlarında Selçuklu Kalesi olarak da bahsetmektedir (D'Andria, 2003; D'Andria, 2018).

Gertrude Bell, arşivinde yer alan ve 1907 yılında Denizli'ye geldiğinde Pamukkale'de çekmiş olduğu fotoğrafları konularına ve görsellerine göre tek tek isimlendirmiştir. Bell arşivinde o dönemde Pamukkale'de bulunan ve fotoğrafı çekilen her eserin adı ve açıklamasına yer verilmiştir. Bu özel arşiv New Castle Üniversitesi tarafından erişime açılmıştır. Gertrude Bell; bu çalışmasında "Selçuklu Kalesinden" de bahsetmiştir. Dolayısıyla bahsi geçen kalenin varlığı 1907 yılındaki fotoğraflarla da (Resim 2) belgelenmektedir (Bell, 2021).

"Kaleler genellikle yol kavşağı, ana yol, geçit yeri, dağlar arasındaki boğaz, denize uzanan burun, kıyıdan az uzaktaki adacıklar, köprübaşları gibi stratejik yerlerde inşa edilmiş ve yapım sırasında arazinin tabii özelliklerinden de yararlanılmıştır. Ayrıca kale yeri seçilirken kolay ve az sayıda bir kuvvetle savunulabilmesi, gerektiğinde içeridekilerin dışarıya rahatlıkla çıkabilmesi, uzun süreli kuşatmalarda su ihtiyacını sağlayacak kaynak, kuyu, sarnıç gibi imkânlarla sahip olması, kuşatmalara uzun süre dayanabilmesi, imkân nispetinde bir veya birkaç tarafında tabii engeller bulunması gibi şartlar göz önünde tutulmuştur. Kaleler topçuluğun gelişmesinden önceki dönemlerde sarp, güç erişilir yerlerde kurulmuş ve bunlara yalnız bir taraftan ulaşılabilmesine dikkat edilmiştir" (Eyice, 2001). Anadolu'da bu stratejilere dikkat edilerek inşa edilmiş birçok kale

bulunmaktadır. Van Kalesi, Afyonkarahisar Kalesi, Ankara Kalesi, Bodrum Kalesi, Maraş Kalesi ve Selçuklu devrine ait olan Alanya (Alâiye) Kalesi bunlara örnek gösterilebilir. Bu örnekler arasına Denizli'deki Pamukkale Kalesini de eklemek mümkündür.

Resim 1: Pamukkale Travertenlerinden Selçuklu Kalesi'nin Görünüşü.



Kaynak: Hasan Kara Arşivi.

Türk kaleleri (genelde bir iskân yerini korumak veya zor durumda buraya sığınmak üzere) birkaç tabaka duvarla yapılmıştır. Bu gibi durumlarda arazinin en hâkim yerinde bir iç kale kurulmuştur. Ayrıca önemli geçit yerlerini kontrol altında tutan kaleler de yapılmıştır. Bu özelliğe uygun olarak Pamukkale'deki Selçuklu Kalesi; yüksek bir platonun uç kısmında hem bölgeyi korumak hem de Çürüksu ve Büyük Menderes vadilerindeki yolları ve tüm Denizli ovasını gözetlemek ve kontrol etmek amacıyla inşa edilmiştir.

Anadolu'da bulunan Selçuklu kalelerinden bazıları; Pamukkale'deki Selçuklu Kalesi gibi ani bir tehlikeye veya akına uğrayan şehir veya kasabayı korumak üzere buraya hâkim yüksekçe bir yerde yakından devşirilen eski yapı taşlarıyla inşa edilmiştir. Anadolu'da benzer gerekçelerle yapılan ve devşirme malzemeler kullanılan başka kaleler de vardır. Örnek olarak Amasra Kalesi, IX. yüzyılda Karadeniz'den gelen bir hücumun hemen arkasından yakınlarında bulunan antik dönem yapılarından sökülen taşlarla inşa edilmiştir (Eyice, 2001). Denizli'de Selçuklular döneminden günümüze ulaşmış birçok tarihi yapı bulunmakta, özellikle kervansaraylar ve hanlar dikkat çekmektedir. Önemli

Hierapolis Adını Pamukkale'ye Dönüştüren Mekân: Selçuklu Kalesi

ticaret yolları üzerinde bulunan Denizli, Büyük Menderes, Gediz vadileri yoluyla Batı sahillerine, Çardak-Dinar yoluyla Konya'ya uzanan yolların kavşak noktasındadır. Dolayısıyla bu kadar önemli bir bölgede güvenliği tesis için bir dizi kale ve surların inşa edilmiş olduğu da muhakkaktır. “Ortaçağ Selçuklu Kalesi Kalıntıları” şeklinde adlandırılan Pamukkale’deki kale (D’Andria, 2016); ova ve vadiyi kontrol altında tutabilen plato düzlüğü üzerinde, stratejik konumda olan geniş bir sur sisteminden oluşmaktadır. Selçuklular tarafından yapıldığı düşünülen kalenin duvarlarının yapımında; yıkıntı halinde olan Hierapolis kenti kalıntılarında alınan devşirme malzemeler kullanılmıştır. Kalenin duvarlarında bazıları yazıtlı mermer bloklar ve mermer lâhit parçaları bulunmaktadır.

Resim 2: Gertrude Bell’in 1907 yılında Pamukkale’de fotoğrafını çektiği Selçuklu Kalesi.



Kaynak: http://gertrudebell.ncl.ac.uk/search_photos_results.php?search_photos=pamukkale&Submit=Search+photos_ Erişim tarihi: 29.05.2021

Selçuklu Kalesi’nin kulelerinden birindeki kazılarda, kalenin giriş kapısı ve depremde oluşan geniş çatlaklar ortaya çıkartılmıştır. Bulunan malzemeler, Selçuklu Kalesinin IX-XIII. yüzyıl arasında inşa edildiğini göstermektedir (<https://denizli.ktb.gov.tr>).

Resim 3: Pamukkale Travertenleri Üst Bölgesinde Bulunan Kale'nin Konumu.



Kaynak: Google Earth Map.

Selçuklulara ait Denizli ve çevresindeki önemli bir tarihi eser; Pamukkale’de yer alan tarihi “Selçuklu Kalesi”dir (Resim 3). Günümüzde bütün dünyanın tanıdığı ve ziyaret ettiği Pamukkale, adını muhtemelen bahse konu bu kaleden almıştır. Daha önce de belirtildiği gibi Pamukkale çevresinde yapmış olduğumuz saha çalışmalarında Pamukkale’nin bir plato yamacında yer aldığı, uzak mesafelerden bakınca bir kale şeklinden ziyade plato üzerinde yere serilmiş beyaz bir yorganı andırdığı görülmektedir. Dolayısıyla isimdeki “kale”nin travertenlerin kaleye benzemesinden değil; varlığını ortaya koymaya çalıştığımız Selçuklu Kalesinden esinlenerek verildiği daha gerçekçi durmaktadır.

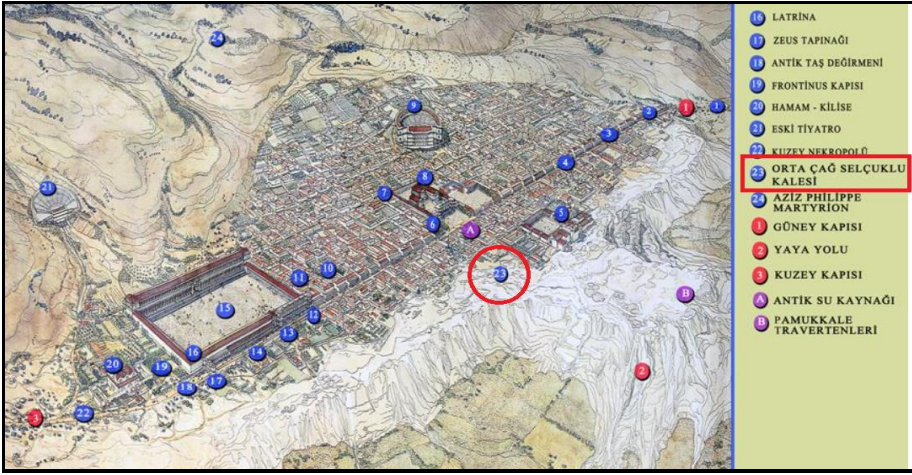
Anadolu’da birçok yerde kale harabeleri bulunmakta, kalelerin duvar örgüleri belirli bir teknik göstermediğinden yapıldıkları tarihler bilinmemektedir. Hangi döneme ve topluma ait olduğu ancak içlerindeki çanak, çömlek, testi vs. kırıklarıyla tahmin edilebilmektedir. Pamukkale kalesinde çıkarılan Selçuklu sikkesi (D’Andria 2011/2012; DİKTM, 2021), kalenin Selçuklular dönemine ait olabileceği ile ilgili en önemli kanıtlardan birisidir.

Araştırma sahasında, plato ile vadinin buluştuğu travertenlerin üstünde, bir kale kalıntısı net bir şekilde gözlenebilmektedir. Hierapolis antik kentinin dışında bulunan ve kent kalıntılarından farklı bir yapı arz eden bu kalenin Selçuklular tarafından yapılan bir kale olduğunu kabul etmekteyiz. Zaten bahse konu kalenin adı buradaki tabelada “Ortaçağ Selçuklu Kalesi” şeklinde adlandırılmıştır (Resim

Hierapolis Adını Pamukkale'ye Dönüştüren Mekân: Selçuklu Kalesi

4). Daha önce de belirtildiği gibi Kaleye dair ilk kayıtlar, Hierapolis antik kentinde kazı çalışmalarını yürüten F. D'Andria tarafından ortaya konulmuştur. 1957 yılında Hierapolis antik kentinde kazı çalışmalarını başlatan D'Andria; Selçuklu Dönemine ait graffiti bezemeli sırlı keramik ve XIII. yy başlarına tarihlenen iki sikkeyi kazıların ilk yılında tespit etmiştir (D'Andria 2011/2012).

Resim 4: Hierapolis Tanıtım Tabelasında Selçuklu Kalesi'nin Yeri.



Kaynak: <https://denizli.ktb.gov.tr/TR-211745/pamukkale-hierapolis.html>, Erişim tarihi: 25.05.2021

Kale duvarlarının günümüze kadar ulaşabilmiş bölümleri iki ayrı parça halindedir. En büyük duvar, temel bölümünde yaklaşık olarak 2,5 metre kalınlığa sahiptir. Duvar yüksekliği değişmekle birlikte ortalama 6,5 metreye ulaşmaktadır. Duvarın temel kalınlığı traverten seviyesinden yaklaşık 2 metre kadar yükseldikten sonra yarım metre kadar daralmaktadır. Temelin üst bölümünde 2 metreye düşen kalınlığı ile kale duvarı 4 metre daha yükselmektedir. Böylece Selçuklu Kalesinde taban genişliği 2,5 metre ve yerden yüksekliği 6 metreyi bulan sağlam bir kale duvarı oluşturulmuştur (Resim 5).

Resim 5: Yüksekliği 6 Metreyi Bulan Kale Duvarlarının Genel Görünümü.



Kaynak: Hasan Kara Arşivi.

Duvar, genel uzanış yönü kuzey-güney istikametinde ve hafif kuzey batıya yönelecek şekilde inşa edilmiştir. Bu kesimde kale duvarı, 6,5 metrelik parçalar halinde 13 ayrı bölümden oluşmakta ve 90 metre uzunluğa ulaşmaktadır. Her 6,5 metrelik bölümde duvar genişliği birer metre kadar çıkıntı yapılarak ayrı burçlar oluşturulmuştur. Duvarın ikinci bölümü tam olarak doğu-batı istikametindedir. Burada duvar yüksekliği temel ve üst bölüm ile birlikte 6,5 metre yüksekliğe ve aynı genişliğe sahiptir. Duvar yüksekliği batı tarafında aşınmadan ve arazinin kod farkından dolayı azalmakta ve 3 metrenin altına kadar düşmektedir.

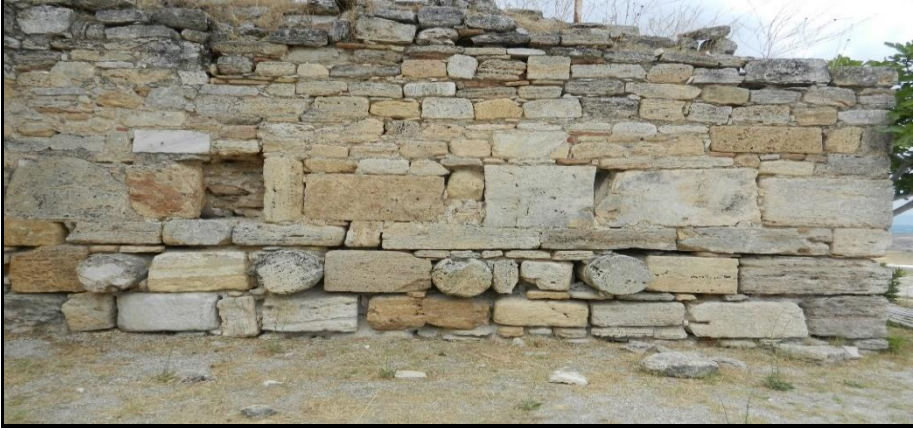
Duvarı meydana getiren taşlar yörede çok yaygın olan travertenlerden müteşekkildir. Bu taşların büyük çoğunluğu düzgün kare ve dikdörtgenler şeklinde olan ve muhtemelen hemen yanı başındaki antik kentin kalıntılarından alınan taşlardır. Burada kullanılan büyük taşların boyutları, renkleri, özellikleri antik kentin farklı birimlerinde kullanılan yapı malzemeleri ile hemen hemen aynıdır. Kale duvarları bazı kesimlerde bu taşlarla çok düzgün bir şekilde örülmüş iken; bazı bölümlerinde bu taşların arasına enine yerleştirilmiş büyük sütun parçaları, duvarlarda kullanılmış küçük tuğlalar ve aralarına doldurulmuş farklı boyutlardaki daha küçük taşlar ile inşa edilmiştir (Resim 6). Duvarın dış yüzeyi düzgün taşlarla örülürken, orta bölümlerine farklı boyutlardaki taşlar doldurulmuş ve birbirlerine sağlam harç ile tutturulmuştur.

Kale duvarı kalıntıları; deniz seviyesinden 364 metre yükseklikteki travertenlerin batı tarafındaki en yüksek uç bölgesinde yer almaktadır. Kalenin doğu duvarı antik şehirdeki büyük hamama 200 metre uzaklıktadır ve kalenin

Hierapolis Adını Pamukkale'ye Dönüştüren Mekân: Selçuklu Kalesi

giriş kapısı da kuzeydoğuya bakmaktadır. Kale duvarı ile 700 metre güneyinde bulunan Pamukkale Mahallesi arasında yaklaşık 100 metrelik bir yükselti farkı vardır. Kale, Denizli ovasına çok hâkim stratejik bir noktada inşa edilmiş, aynı anda batıda Tripolis (Yenicekent) yönünü (Alaşehir yolu), Denizli ovasını ve doğuda Honaz yönünü (Dinar yolu) kontrol edebilmektedir (Resim 7).

Resim 6: Kale Yapımında Traverten ve Antik Şehir Kalıntılardan Yararlanılmıştır.



Kaynak: Hasan Kara Arşivi.

Resim 7: Pamukkale'deki Selçuklu Kalesinden Denizli Ovası ve Çevresinin Görünümü.



Kaynak: Hasan Kara Arşivi.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Pamukkale; Selçukluların Anadolu'yu yurt edindikleri sürece kadar Hierapolis olarak bilinmektedir. “Pamukkale” adı beyaz rengi ve yapısı nedeniyle genellikle pamukla ilişkilendirilmiştir. Toponimi biliminin esaslarına göre (pamuk + kale = Pamukkale) birleşiminden meydana gelmiştir. Daha önce yapılan çalışmalarda “Pamukkale” adının pamukla olan ilişkisi konusunda hemfikir olduğu görülmektedir.

Bazı çalışmalarda Pamukkale yerine (tamuk + kale = Tamukkale) birleşimi de kullanılmaktadır. Özellikle yaz mevsiminde travertenler üzerinde dolaşıldığında hava sıcaklığına ilave olarak travertenler üzerinde akan sıcak suların da etkisiyle hissedilen sıcaklık çok artmaktadır. Bu da cehennem sıcaklığını çağrıştırdığı için Tamukkale kelimesinin telaffuz edilmesine yol açmaktadır. İster “*pamuk*” isterse “*tamuk*” kelimesi kullanılmış olsun, isminde geçen “*kale*” ibaresi bütün araştırmalarda göz ardı edilmiştir. Bazı çalışmalarda travertenlerin şeklinin bir kaleyi anımsattığı, bu nedenle “*kale*” isminin eklendiği ifade edilmiştir. Daha önce de vurgulandığı gibi bahse konu sahada; ova, plato ve vadi şekilleri bulunmaktadır. Ancak, bu lokasyonda “*kale*” şeklini anımsatan herhangi bir coğrafi görünüme rastlanılmamaktadır.

“Pamukkale” iki yapay ad niteliği taşıyan “pamuk” ve “kale” adlarının birleştirilmesiyle oluşmaktadır. Travertenlerin, görsel olarak Denizli çevresinde yoğun olarak yetiştirilen endüstri bitkisi “pamuk” renginde olması sebebiyle ismin ilk kısmında herhangi bir sorun bulunmamaktadır. Ancak kale konusu oldukça tartışmalıdır. “Kale” adı, yapı adı kökenli bir isimdir. Bazı araştırmalarda traverten havuzlarının oluşturduğu katmanların kaleyi anımsattığı belirtilmektedir. Ancak Çürüksu (Lycos) Vadisinin yamaçlarını teşkil eden plato düzlüklerinde bulunan travertenler; bir kale görüntüsünden ziyade yamaçlardan aşağıya doğru uzanan vadi, gölcük ve örtü görüntüsü oluşturmaktadır. Bu yüzden Pamukkale ismindeki kale adı, travertenlerin hemen üst kısmına Selçuklular tarafından inşa edilen ve kalıntıları günümüze kadar ulaşabilmiş gerçek bir Kale'den gelmektedir.

Yapılan arazi çalışmalarında; Pamukkale'de beyaz traverten havuzları ve sarp kayalıkların üst kısmında geniş bir plato yer almaktadır. Plato ile vadinin bulunduğu noktada travertenlerin üst başlangıç noktasında büyük oranda tahrip olmakla birlikte bir Selçuklu Kalesinin bulunduğu ve bazı duvarlarının sağlam bir şekilde korunduğu görülmüştür. Selçukluların Denizli yöresine hâkim oldukları, Akhan ve Çardak Hanı gibi çeşitli yapılar inşa ettikleri döneme rastlayan XII. ve XIII. yüzyıllar arasında inşa edildiğini düşündüğümüz Selçuklu Kalesi bakımsızlıktan ve ihmalden dolayı oldukça yıpranmış bir görüntü

içindedir. Ayrıca, Pamukkale tanıtımlarında bahse konu Türkiye Selçuklu Kalesi'nin adı: "Ortaçağ Selçuklu Kalesi" olarak adlandırılmıştır. "Türkiye Selçuklu Kalesi'nin yetkililer tarafından "Ortaçağ Selçuklu Kalesi Kalıntıları" şeklinde adlandırılması oldukça trajik bir durumdur. Bu yapının adı "Türkiye Selçuklu Kalesi" şeklinde düzeltilmelidir. Selçuklu Kalesi'nin gerçek sınırlarının tespitinin yapılması, yıkılmaktan kurtularak günümüze kadar ulaşabilen Kale duvarlarının bir an önce restore edilmesi, ışıklandırılması, tanıtım tabelalarıyla ön plana çıkarılması ve resmi kurumların internet sitelerinde yapılan tanıtım metinlerindeki isimlerin de "Türkiye Selçuklu Kalesi" şeklinde düzeltilmesi gerekmektedir.

"Pamukkale" adı Türkiye Selçuklu Devleti'nin inşa ettiği kale ve çevresindeki travertenlerin beyaz renginin birleşmesiyle ortaya çıkmıştır. Selçuklu Kalesi, Hierapolis adını Pamukkale'ye dönüştüren yapıdır. Kaleler, dini yapılar, köprüler ve mezar taşları bir ülkenin doğal tapularıdır. Hierapolis antik kentinin kalıntıları, arkeolojik kazılarla gün yüzüne çıkarılırken; Pamukkale'deki Türkiye Selçuklu Kalesi; tahrip olmuş görüntüsüyle hoş olmayan bir manzara oluşturmakta, kalenin içler acısı hali dünyaca ünlü bu destinasyon alanına hiç yakışmamakta ve kale acilen restore edilmeyi beklemektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Abay, E. & Dedeoğlu, F. (2009). Beycesultan 2007-2008 yılları kazı çalışmaları ön raporu. *Arkeoloji Dergisi*, 13(1), 53-79.
- Abay, E. (2014). *Beycesultan Kazıları*, 36. Kazı Sonuçları Toplantısı içinde (1. Cilt, 203-222.)
- Akalın, Ş. H. (2011). *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akar, A. (2006). Renge Bağlı Yer Adlandırmalarında Muğla Örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1) 51-63.
- Akça, F. A. (1945). *Küçük Denizli Tarihi*, (5. Baskı). Salih Kitapçioğlu Yayınları.
- Aksan, D. (1974). Anadolu'nun Yer adları Üzerine En Yeni Araştırmalar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı*, 21-22, 185-193.
- Altan, E. (2003). *II. Haçlı Seferi (1147-1148)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Arslan, M. (2011). Geçmişten günümüze Denizli folkloru. *Denizli; Tanrıların Kutsadığı Vadi*, Filiz Özdem (Ed.), içinde (ss.305-357) Yapı Kredi Yayınları.

- Arthur, P. (2006). *Bizans ve Türk Döneminde Hierapolis (Pamukkale)*. Ege Yayınları.
- Arthur, P. (2012). Hierapolis of Phrygia: The Drawn-out Demise of an Anatolian City. *Vrbes Extinctae, Archaeologies of Abandoned Classical Towns*, N. Christie & A. Augenti (Ed.), içinde (275-305), Ashgate.
- Atalay, İ. (1982). *Türkiye Jeomorfolojisine Giriş*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Balık, İ. & Kara, H. (2020). Miryokefalon savaşının yeri ile ilgili yeni görüşlere eleştirel bir bakış. *Çivril Tarihi ve Miryokefalon Zaferi*, Yusuf Kılıç ve Turgut Tok (Ed.), içinde (12-40), Çivril Belediyesi Yayını.
- Balık, İ. (2013). *Ortaçağ Tarihi ve Medeniyeti*. Gazi Kitabevi.
- Balık, İ. (2020). Denizli'nin topografik ve demografik yapısının II. Haçlı seferine etkisi. *Selçuklular ve Haçlılar (1011-1027)*, Mustafa Demirci (Ed.), Çizgi Kitabevi.
- Bayhan, A. A. (2007). Akhan / Goncalı Han, *Anadolu Selçuklu Dönemi Kervansarayları*, Hakkı Acun (Ed.), içinde (287-303), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Baykara, T. (1994). Denizli. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C.9, 155-159), Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Baykara, T. (2007). *Selçuklular ve Beylikler Çağında Denizli (1070-1520)*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Belge, R. (2018). Denizli kent kimliğini oluşturan coğrafi öğeler. *Ege Coğrafya Dergisi*, 27(2), 167-181.
- Bell, G. (2021). http://gertrudebell.ncl.ac.uk/search_photos_results.php?search_photos=pamukkale&Submit=Search+photos, Erişim tarihi: 29.05.2021
- Beyazıt, M. (2017). *Denizli'de Anadolu Selçuklu Kervansarayları*. Denizli Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları.
- Bulut, İ. (1996). Sorgun yöresi köy ve mevkii adlarının kaynakları. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, I(3), 30-40.
- Chaen, C. (2000). *Osmanlılardan Önce Anadolu*. (Erol Üyepazarcı, Çev.), Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- Cuinet, V. (2011). Denizli Sancağı 1890'larda Denizli Panaroması. La Turquie d'Asie, İsis Yayınları, (Ersel Topraktepe, Çev.), *Denizli; Tanruların Kutsadığı Vadi*, Filiz Özdem (Ed.), içinde (ss.236-246), Yapı Kredi Yayınları.
- D'Andria, F. (2003). *Hierapolis (Pamukkale): Arkeoloji Rehberi*, Ege Yayınları.
- D'Andria, F. (2011). Phrygia Hierapolis'i Pamukkale, *Denizli; Tanruların Kutsadığı Vadi*, Filiz Özdem (Ed.), içinde (ss.126-166). Yapı Kredi Yayınları.
- D'Andria, F. (2011/2012). II. Santuario e la Tomba dell'Apostolo Filippo a Hierapolis di Frigia. *RendPontAc*, 84, 1-52.
- D'Andria, F. (2014a). *Cehennem'den Cennet'e Hierapolis (Pamukkale) Ploutonion. Aziz Philippos'un Mezarı ve Kutsal Alanı*. Ege Yayınları.
- D'Andria, F. (2014b). Phrygia Hierapolis'i (Pamukkale) 2013 Yılı Kazı Ve Restorasyon Çalışmaları. 36. *Kazı Sonuçları Toplantısı*, 1. Cilt, 203-222, Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü Yayınları.
- D'Andria, F. (2016). *1957'den Bugüne Türkiye'deki İtalyan Arkeoloji Heyetleri*. İtalya Büyükelçiliği Yayınları.
- D'Andria, F. (2018). "Hierapolis Alma Philippum": Havari'nin kutsal alanındaki yeni kazılar, araştırmalar ve restorasyonlar. *Anatolia*, 44, 83-156.
- DİKTM (2021). Denizli İl kültür ve turizm müdürlüğü, <https://denizli.ktb.gov.tr/>, Erişim tarihi: 25.05.2021
- Doğanay, H. (1994). *Türkiye Beşeri Coğrafyası*. Gazi Büro Kitapevi.
- Doğaner, S. (1996). Anadolu'nun Coğrafi Mirası Pamukkale. *Türk Coğrafya Dergisi*, 31, 7-38.
- Duman B. & Konakçı, E. (2011). The Silent Witness of the Mound of Colossae: Pottery Remains, *Colossae in Space and Time. Linking to an Ancient City*, A. H. Cadwallader & M. Trainor (Ed.) içinde 247-281.
- Eyice, S. (2001). "Kale", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C.24, 234-242), Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ganik, B. (1978). Denizli-Pamukkale Sıcak Su Kaynaklarının Sorunları. *Jeoloji Mühendisliği Dergisi*, 2(2), 29-34.

- Gökçe, T. (2000). *XVI ve XVII. Yüzyıllarda Lâzıkıyye (Denizli) Kazâsı*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Göney, S. (1975). *Büyük Menderes Bölgesi*. İstanbul Üniversitesi Yayın No. 1895.
- Gümüüşü, O. (2010). *Tarihî Coğrafya*. Yeditepe Yayınları.
- Herodotos (1972). *The Histories, Aubrey de Sélincourt*. VII. 30, Penguin Books.
- Huart, C. (1897). *Konia: La Ville des Derviches Tourneurs: Souvenirs d'un Voyage en Asie Mineure*. Cambridge University Press.
- Kesik, M. (2003). *Türkiye Selçuklu Devleti Tarihi Sultan I. Mesut Dönemi (1116-1155)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Khoniates, N. (1995). *Historia (Ioannes ve Manuel Komnenos Devirleri)*. (Fikret İşıltan, Çev.). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kinnamos, I. (2020). *Ioannes Kinnamos'un Historia'sı (1118-1176)* (Işın Demirkent, Çev.), Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kodal, T. (2017). Cumhuriyet döneminde Denizli-Honaz'da nüfus (1923-2013). *Belgi Dergisi*, 2(14), 496-536.
- KTB (2021). Kültür ve Turizm Bakanlığı. <https://kvmgm.ktb.gov.tr/TR-43336/muze-istatistikleri.html>, Erişim tarihi: 25.05.2021
- Kurgun, L. (2002). *Denizli İli Yer Adları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurgun, L. (2008). Pamukkale Adına Dair, *Araşılar İnsan Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(20), 189-193.
- Kütükoğlu, M. (2012). Osmanlıdan Günümüze Yer Adları. *Belleten*, 76(275), 147-166.
- Lloyd, S. (1972). *Beycesultan Vol III, part 1, Late Bronze Age Architecture*. The British Institute of Archaeology at Ankara.
- Lloyd, S. & Mellaart, J. (1955). Beycesultan Excavations: First Preliminary Report. *Anatolian Studies*, 5, 39-92.
- Mostras, C. (1873). *Dictionnaire Geographique de l'Empire Ottoman*. Academie Imperiale des Science.
- Oğuz, M. N. (2004). Bir Zamanlar Pamukkale. *Geçmişten Günümüze Denizli Yerel Kültür ve Tarih Dergisi*, 1, 25-26.

- Ortaylı, İ. (2017). *İlber Ortaylı Seyahatnamesi*. Kronik Yayınları.
- Özçelik, A. (2006). Türk hâkimiyetinde Denizli tarihine bakış. *Geçmişten Günümüze Denizli Yerel Kültür ve Tarih Dergisi*, 9, 28-33.
- Pektaş, K. (2003). Denizli çevresindeki Türk dönemi eserleri. *Denizli; Tanruların Kutsadığı Vadi*, Filiz Özdem (Ed.), içinde (ss.145-150). Yapı Kredi Yayınları.
- Ramsay, W. M. (1960). *Anadolu'nun Tarihi Coğrafyası*, (Mihri Pektaş, Çev.), MEB Yayınları.
- Robert, L. (1948). Anadolu'nun Eski Çağ Şehirleri. *Villes antiquea l'Anatolie. Ankara Üniversitesi DTCF Dergisi*, 6(5), 531-542.
- Runcıman, S. (2008). *Haçlı Seferleri Tarihi*. (Fikret Işıltan, Çev.), Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Sevin, V. (2019). *Anadolu'nun Tarihi Coğrafyası*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Strabon (2000). *Geographica (Antik Anadolu Coğrafyası)*. (Adnan Pekman, Çev.), Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Şakir, K. (1927). *Tarihi, Coğrafî, İçtimai, Sıhhi, İktisadi Nokta-i Nazardan Denizli*. (İbrahim Balık, Haz.), Denizli Türk Ocağı Yayını.
- Şemseddin, S. (1996). *Kamusu'l-Alam*. Kaşgar Neşriyat.
- Şimşek, C. (2001). Attouda Nekropolü, Birinci uluslararası Aşağı Menderes Havzası tarihi. *Arkeoloji ve Sanat Tarihi Sempozyumu Tebliğler Kitabı* içinde (ss. 229-230). Şanal Matbaacılık.
- Telli, B. (2018). Yer adları üzerine bir değerlendirme Adıyaman İli Gölbaşı İlçesi örneği. *Turkish Studies*, 13(12), 507-526.
- Turan, O. (1984). *Selçuklular Zamanında Türkiye Tarihi*, Nakışlar Yayınevi.
- Uygur, N. (1967). Yer Adları. *Türk Dili Dergisi*, 187, 495-502.
- Ünal, M. A. (2007). XVI. yüzyılda Çal yöresine ait bilgiler. *21. Yüzyıla Girerken Geçmişten Günümüze Çal Yöresi Baklan-Çal-Bekilli Çal Sempozyumu bildirileri kitabı* içinde (ss.216-224). Çal Yöresi Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği Yayını.
- Yılmaz, M. (2019). *Anadolu'nun Türkleşmesinde Denizli*. Boy Yayınları.
- Yiğit, İ. & Salan M. (2013). XVI. Yüzyıl Çerkeş Kazası Köylerinin Lokalizasyonu ve Toponimik Analizi. *Turkish Studies*, 8(6), 959-973.

EXTENDED ABSTRACT

Exploring the origin of place names is an important field of study that reveals the geographical and social characteristics of a place from past to present. Having an insight into their phonetic or morphological changes can shed light on the history, culture and geographical setting of that location. The origin, meaning and emergence process of the name Pamukkale is an area of interest for researchers. Although some studies have been carried out on where the name comes from, no clear conclusion has been drawn so far. This paper aims to explore its origin and reveal the natural and human factors that are effective in the emergence of this name.

Methodology: Field studies provide significant data in elucidating the issues for which there are insufficient sources. As a result of the analyses carried out in the research area, the location of the Castle of the Seljuk's of Turkey as mentioned in the sources was determined and the source of the name Pamukkale was tried to be revealed within the framework of the principles of toponymy.

Finding: People have given names to the environment they live in according to the language and characteristics of the dialect they speak. They have used different ways to name a certain place or a settlement. Over time, some of them have changed or completely disappeared. New names were formed and used instead. Apart from the occasional halt to the natural flow of this tradition, the adventure of place names has continued in this way for centuries.

Place names reflecting the traces of humanity and civilization also provides significant data about the social and cultural structure of the societies, the environment, the historical background of the place and its geographical features. The Turks have given new names to the places they live since they came to Anatolia or have reshaped the existing names with Turkish pronunciation. Pamukkale is one of the place names that the Turks changed after their arrival in Anatolia. It is the name of a world-renowned tourism destination area, which is 20 km away from Denizli. Pamukkale, located in the north, also contains the ancient city of Hierapolis, one of the oldest settlements in the region. According to the field studies, Pamukkale has white travertine pools and a wide plateau at the top of steep cliffs. At the point where the plateau and the valley meet, the Castle of the Seljuk's of Turkey is seen noticeably and some of its walls are well preserved, although the upper starting point from the travertines is largely destroyed.

The Castle of the Seljuks of Turkey, built with reclaimed building materials utilized in the ancient city of Hierapolis, located on travertines at a point

overlooking the Çürüksu Valley is one of the remarkable structures in Pamukkale today, though it went through some destructions. It is known that this castle, which is located outside the ruins of the ancient city of Hierapolis and has a different structure from the ancient city ruins, was built by the Seljuks of Turkey. The name of the castle in question is named as “Medieval Seljuk Castle” on the sign here.

Conclusion: Pamukkale has been known as Hierapolis until the Seljuks made Anatolia their homeland. A “Fortress” was built here during the Turkish Seljuk State. Over time, the name “Pamukkale” began to be used instead of the name “Hierapolis”. The name “Pamukkale” is often associated with cotton because of its white color and texture. “Pamukkale”, which is a name originating from the name of the building, is formed (cotton + castle = Pamukkale) from this combination according to the principles of toponymy. In previous studies, it is seen that there is a consensus about the relationship between the name “Pamukkale” and cotton.

The castle, located at a point dominating the valley, is the structure that turned the name Hierapolis into Pamukkale by fusing with the cotton evoked by the white color of the travertines around it. While the remains of the ancient city of Hierapolis have been unearthed during excavations, the castle, which is already in a dilapidated condition is fading away waiting to be restored urgently.

In addition, the name of the castle is mentioned as “Medieval Seljuk Castle” in Pamukkale promotions. It is quite tragic that the castle was called “Medieval Seljuk Castle Ruins” by the authorities. The name of this building should be corrected as “The Castle of the Seljuks of Turkey”. It is necessary to determine the real boundaries of the castle and restore the castle walls that have survived to the present day. Furthermore, the castle should be illuminated and highlighted with promotional signs by correcting its name in the promotional texts on the websites of official institutions as “The Castle of the Seljuks of Turkey”.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54234>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Derleme makale
Geliş Tarihi: 17-11-2021
Kabul Tarihi: 21-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Compilation article
Submitted: 17-11-2021
Accepted: 21-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ünal, İ., Güngör, H., Gülseven, E. & Şan, S. (2021). Geçmişten Günümüze Astronomi Olaylarının Coğrafyamızdaki Yansımalarının Değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 55, 4114-4145.

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ASTRONOMİ OLAYLARININ COĞRAFYAMIZDAKİ YANSIMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ ¹

İbrahim ÜNAL², Hülya GÜNGÖR³, Emine GÜLSEVEN⁴ & Sultan ŞAN⁵

Öz

Bu çalışmadaki amaç, coğrafyamızdaki halkların gökyüzü gözlemleri sonucunda, gök cisimlerinin hareketlerine bağlı olarak ürettikleri kültürel değerler ve inanışların astronomideki karşılığının ele alınarak incelenmesidir. Çalışmada analitik araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak, bazı sentezleme ve analizlerle ilgili düşünce ve fikirler değerlendirilmiştir. Gök cisimlerinin hareketlerine bağlı olarak oluşturulan takvimler kronolojik sıra ile verilip, takvimler arasındaki dönüşüm ve hesaplamalar açıklanmıştır. Ayrıca halkın kültüründe yer etmiş bazı özel gün ve meteorolojik olayların, astronomide karşılığının olup olmadığı tartışılmıştır. Astrolojinin bir bilim olmadığı ve insanların gökyüzü gözlemleri sonucunda yıldızlara ve onların hareketlerine dair yüklediği anlamdan ibaret olduğu açıklanmıştır. Ay ve Güneş

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %35, 2. yazar: %30, 3. yazar: %20, 4. yazar: %15.

²Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, ibrahim.unal@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8497-4459

³Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, hulyagungor30@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3589-887X

⁴Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, minelvan65@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0946-2626

⁵Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, sultancolak@yahoo.com, Orcid: 0000-0001-8164-7073

tutulmalarının gök cisimlerinin doğal hareketleri sonucu oluştuğu, tutulmalara yüklenen anlam ve çıkarımların bilimsel boyutunun olmadığı, kanlı Ay tutulması, mavi Ay tutulması şeklinde adlandırılan tutulmaların nedeninin ışığın kırılması ile oluşan bir doğa olayı olduğu, kişilerin hayatlarını ve geleceklerini etkilediği düşüncesinin tamamen gerçek dışı olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak gökyüzündeki gök cisimlerinin gözlemlenmesi, onların sistematik hareketlerinin incelenmesi ve fizik kuralları açısından değerlendirilmeleri ancak gelecekteki hareketleri ve durumları hakkında fikir verebilir. Bunun dışında gök cisimlerine anlam yüklemek kültürel bir boyuttan ileri gitmeyecektir.

Anahtar Kelimeler: Takvim, Halk Takvimi, Astroloji, Tutulmalar, Halk İnanışları.

Evaluation of the Reflections of Astronomy Events from the Past to Present in Our Geography

Abstract

The purpose of in this study is to examine the cultural values and beliefs that the folks produced in our geography as a result of their sky observations depending on the movements of celestial bodies by handling with the equivalent in astronomy. In the study, thoughts and ideas interested with some synthesis and analysis were evaluated by using the analysis method, which is one of the analytical research methods. The calendars created depending on the movements of the celestial bodies have been given in chronological order and the conversion between the calendars has been explained with calculations. In addition, it has been discussed whether some special days and meteorological events that have a place in the culture of the people have an equivalent in astronomy. It has been explained that astrology is not a science and consists of the meaning that people attribute to the stars and their movements as a result of sky observations. Lunar and Solar eclipses have occurred as a result of the natural movements of celestial bodies, so the meanings and inferences attributed to eclipses do not have a scientific dimension. It has been concluded that the idea that the cause of the eclipses, which are called Blood Lunar Eclipses and Blue Lunar Eclipses, is a natural phenomenon caused by the refraction of light, and that it affects people's lives and futures is completely unrealistic. As a result, observing the celestial bodies in the sky, examining their systematic movements and evaluating them in terms of the laws of physics can only give an idea about their future movements and situations. Apart from this, giving meaning to celestial bodies will not go beyond a cultural dimension.

Keywords: Calendar, Folk Calendar, Astrology, Eclipses, Folk Beliefs.

GİRİŞ

Doğal çevre, insanoğlunun beslenme, giyim-kuşam, kullandığı malzeme, yapı şekli, geçim kaynağı, kültürü, yaşam tarzına kadar her türlü alanını

etkilemektedir (Bozyurt ve Koca, 2011). Geçmişten günümüze insanoğlu, çevresini, gökyüzünü ve tabiattaki olayları sürekli gözlemleyerek etkisinde kalmış ve günlük yaşamı etkileyen bu olayları çeşitli yollarla tasvir ederek nesilden nesile aktarılmasını sağlamıştır (Erkal, 2014).

Coğrafyamızda yaşanan iklim faaliyetleri sonucunda, insanlar edindikleri tecrübeler ile günlük yaşamlarını planlamak için takvim oluşturmuşlardır. Örneğin halkın geleneksel bilgilerinden hareketle oluşturduğu halk takvimi (Koç ve Keskin, 2001) insanların meteorolojik olaylara karşı haberdar olması için oluşturulmuş bir takvimdir. İçinde yer alan özel günler (hıdrellez, kocakarı soğukları, cemre, mart dokuzu, abrulun beşi vb.) halk arasında çeşitli hikâyeler ile anlatılarak bu günlerdeki hava olaylarına dikkat çekilmeye çalışılmış ve geçmişten günümüze dilimize yerleşen deyim ve atasözlerinde de yer etmiştir. “Cemre düştü”, “korkma hamsinin kışından kork abrulun beşinden, öküzü ayırır eşinden”, “Mart martladı leylek yumurtladı”, “Mart kapıdan baktırır kazma kürek yaktırır” (Bozyurt ve Koca, 2011) gibi atasözleri ve deyimler bu takvimde yer alan günler için söylenmiştir ve günümüzde hala güncelliğini korumaktadır. Bu deyimler, atasözleri ve özel günler, günümüzde de birçok insan tarafından bilinmekte ve bu olaylara göre günlük hayat özellikle de tarımsal faaliyetler planlanmaktadır. Halk arasında yaygın olarak kullanılan bu kavram ve deyimler, her yörede farklı tabirlerle ifade edilseler de (örneğin; abrelun/abrulun/ebrulun /avrilin/nisanın beşi) aynı anlamları ifade etmektedir (Özdemir ve Bozyurt, 2006; Veren, 2019). Halk arasında yaygın olarak kullanılan bu kavram ve olgulardan bazıları astronomik yani gök cisimlerinin hareketlerine bağlı olarak veya meteorolojik olarak açıklanabilirken, bazıları ise tamamen kültürel değerler olarak nesilden nesile aktarılıp halkın zihninde ve hayatında yer etmiştir.

Ayrıca gezegenlerin, yıldızların ve diğer gök cisimlerinin hareketleri ve konumları da insanoğlunun ilgisini çekmiş ve buna bağlı olarak bir yaşam tarzı geliştirmiştir. İnsanlar, gök cisimlerinin hareketlerinden hem fiziksel hem psikolojik olarak etkilenerek, hayatlarını, kararlarını, inançlarını bu yönde düzenleme eğiliminde olmuşlardır. Örneğin medeniyetlerin büyük çoğunluğu tanrıların gökyüzünde olduğuna inanmış, meydana gelen tüm astronomik olayları tanrıları mutlu etmelerinden, kızdırmalarından veya tanrıların kendi aralarındaki kavgalarından kaynaklı olduğunu düşünmüşlerdir (Soydar, 2019). İnsanoğlu çok eski zamanlardan beri gökyüzüne bakarak Ay, Güneş ve yıldızlara çeşitli anlamlar yüklemiş hatta birçoğu bunları kutsal saymıştır. İlgileri arttıkça gök cisimlerinin hareketlerini düzenli aralıklarla inceleyip elde ettikleri verileri kaydetmişlerdir. Bu verilerden hareketle yani yıldız gözlemleri üzerinden metinler üretme sonucu oluşturulan yıldızname ile yıldızname içerisinde ebced hesabı olarak isimlendirilen bir hesaplama yöntemi kullanılarak, kişiler hakkında

bilgi verildiği veya gelecekte haber verdiğine inanılan yöntemlerin varlığı da başka bir sosyolojik boyuttur.

Gök cisimlerinin hareketlerine bağlı olarak yaşanan diğer bir doğa olayı da Ay ve Güneş tutulmalarıdır. Dünyanın her bölgesindeki eski medeniyetler, bu olayın tanrıların insanlara kızması sonucunda bir ceza olarak ortaya çıktığını; tutulmaların şeytandan, cadılardan, ejderhalardan kaynaklandığını; hastalığın, bereketsizliğin, doğal afetlerin veya kıyametin yaklaştığının bir işareti olduğunu; hamile kadınların bebeklerini düşürebileceğini düşünmüşlerdir. Bu batıl inançlar nedeniyle tutulma sırasında değişik yöntemlerle kendilerini sözde korumaya çalışmışlardır. Teneke çalmak, gürültü yapmak, otlakların veya kuyuların üzerini örtmek, silah sıkmak gibi savunma davranışları gözlenmiştir (Aktakka ve Demircan, 2006; Bonnerjea, 1935). Günümüzde tutulmaların bu boyutta etkileri olduğu düşüncesi hâkim olmasa da astroloji adı altında sözde bilim ile tutulmaların insan hayatını etkilediği düşüncesi hala hâkimdir.

İnsanoğlu var olduğu günden beri gökyüzünü gözlemlemekte ve yaşadıkları olayların herhangi bir gök cismi ile ilişkisini merak etmektedir. Özellikle Yunan mitolojisinde insanların merak ve doğası gereği gökyüzüne baktıklarında Güneş, Ay ve bunların dışındaki gök cisimlerine bir anlam yüklemeleri kaçınılmaz olmuştur. Bu noktada insanların astronomi ile ilişkilendirdiği ve son bin yıldır Anadolu topraklarında kültür ve gelenek haline gelen, astronomide herhangi bilimsel karşılığı bulunmayan olaylar ve olgular ele alınarak, astronomik veya meteorolojik bir karşılığının olup olmadığı bilimsel ölçütlere dayandırılarak açıklanacaktır. Buradaki amaç bu olayların doğada meydana gelen sıradan astronomik olaylar olduğunu, insanların davranışları ve hayatları konusunda hiçbir etkisinin bulunmadığını bilimsel açıklamalarla izah edip tartışmaktır.

2. ASTRONOMİ OLAYLARININ COĞRAFYAMIZDAKİ YANSIMALARI

2.1. Coğrafyamızda Kullanılan Takvimler

İnsanoğlu var olduğu günden beri toplumsal olayları düzenlemek için zamanı bölmeye veya sınıflandırmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu zaman ölçüğü takvim olarak tanımlanmaktadır. Toplumların ortaklaşa kullandığı takvimler haricinde hemen hemen her yerleşim biriminin kendine has bir takvimi de bulunmaktadır (Alacahan, 2016). Bütün uygarlıklar, takvim oluştururken zaman kavramını gök cisimlerinin periyodik hareketleri ile ilişkilendirerek elde ettiği için eski çağlardan bu yana gökyüzü gözlemlerine önem vermişlerdir. Dolayısıyla zamanı ifade ederken ölçü aracı olarak ilk zamanlarda yıldızları sonraları ise Ay

ve Güneş’i referans almışlardır. İnsanoğlunun taş üzerine kazıdığı ilk takvimden bu yana sayısız takvim kullanılmıştır. Her medeniyet, kendilerine göre önemli olan bir tarihi başlangıç noktası olarak ve Ay veya Güneş döngüleri kullanarak takvimler oluşturmuşlardır (Tezcan Aksu, 2018).

Türklerin kullandıkları takvimlerde ise kimi dönem Ay yılı kimi dönem Güneş yılı esas alınmıştır. Sırasıyla 12 hayvanlı Türk takvimi, Hicri takvim, Celâli takvim, Rumi takvim ve son olarak da Miladi takvim kullanılmıştır (Tezcan Aksu, 2018). Genel olarak Türklerin kullandığı takvimler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Türklerin Kullandığı Takvimlerin Kronolojik Sıralaması (Özdemir ve Bozyurt, 2006; Tezcan Aksu, 2018; Veren, 2019)

Takvimin Adı	Kullanıldığı Dönem	Referans Aldığı Gök Cismi	Başlangıç ve Bitiş Ayı	Ay Sayısı
12 Hayvanlı Türk Takvimi	Göktürk dönemi öncesi	Güneş	Başlangıç: Mart (Aram) Bitiş: Şubat (Çakşaput Ay)	12
Halk Takvimi	Halk arasında her dönem yer edinmiş takvim	Güneş	Başlangıç: Kasım Bitiş: Hızır	2
Hicri Takvim	Türklerin İslamiyet’i kabulünden sonrası	Ay	Başlangıç: Muharrem Bitiş: Zilhicce	12
Celali Takvim	Selçuklu Sultanı Celâleddin Melikşah dönemi	Güneş	Başlangıç: 21 Mart (Ferverdin) Bitiş: 20 Mart (İsfend)	12
Rumi Takvim	Osmanlı Dönemi (Mali işlerde)	Güneş	Başlangıç: Mart Bitiş: Şubat	12
Miladi Takvim	Türkiye’de 1926 sonrası	Güneş	Başlangıç: Ocak Bitiş: Aralık	12

2.1.1. 12 Hayvanlı Türk Takvimi

12 hayvanlı Türk takvimi başlangıçta Ay’ı referans alırken, Göktürklerden sonra Güneş referans alınarak oluşturulmuş bir takvimdir. Yani Güneş’in görünen hareketi (Dünya’nın Güneş etrafındaki dolanım süresi) göz önüne alınmıştır. Bu takvimde bir yıl 365 gün 5 saat olarak hesaplanarak günümüzde kullanılan 365 gün 6 saatlik dilime çok yakın bir veri elde edilmiştir. Günün başlangıcı gece yarısı kabul edilmiş ve yılbaşı başlangıçta 22 Aralık (gündönümü) iken daha sonra 21 Mart (ekinoks-gece gündüz eşitliği) olarak değiştirilmiştir. 12 hayvanlı olarak isimlendirilmesinin nedeni 12 yıllık zaman dilimi veya “devir” olarak

ifade edilmekte ve 1 devrin her bir yılı Dünya'nın meydana geldiğine inanılan 4 temel öge (ateş, su, toprak, rüzgâr), 4 yön (kuzey, güney, doğu, batı), her bir yıl uğurlu bir günle ve 12 hayvan ismiyle (sıçan, öküz, pars, tavşan, timsah, yılan, at, koyun, maymun, domuz, köpek, tavuk) anılmaktadır (Örneğin yılan yılının temel ögesi toprak, yönü doğu, uğurlu günü Çarşamba'dır). Her bir yıl birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Kışın ve yazın nasıl geçeceği, bereketli olup olmayacağı, sebze ve meyvelerin bol olup olmayacağı şeklinde yılların özellikleri gruplara ayrılmıştır (Tezcan Aksu, 2018).

2.1.2. Halk Takvimi

Halk takvimi, daha çok her yıl aynı zaman dilimlerinde yaşanan doğa olayları dolayısıyla Güneş referans alınarak oluşturulmuş bir takvimdir. Bu takvime halk arasında; ana-baba hesabı, eski hesap, çoban hesabı, sayılı ya da hesaplı adı verilmektedir. Halk takvimi Kasım ve Hızır günleri (iki aydan oluşan yıl) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Koç ve Keskin, 2001).

Kasım günleri: Miladi yani şu anda kullandığımız takvime göre 8 Kasım'da başlayıp 5 Mayıs'ta sona erer ve 179 gün sürer. Kasım, kış mevsimidir. Kasım günleri adı verilen birçok gün vardır. Bunlardan bazıları zemheri (erbain), hamsin, cemre, kocakarı soğukları, Mart dokuzu (nevruz) gibi günlerdir (Tezcan Aksu, 2018).

Hızır Günleri: Yine Miladi takvime göre 6 Mayıs'ta başlayıp 7 Kasım'da sona erer ve 186 gün sürer (Tezcan Aksu, 2018). Hızır günleri, yaz mevsimidir. Halk arasında 6 Mayıs'ta kutlanan bayram da Hızır günlerinin birinci günü olan Hidrellezdir (Uca, 2007).

2.1.3. Hicri Takvim

Geçmişten günümüze kullanılan takvimlere bakıldığında Ay'ın referans alındığı takvimler Mezopotamya bölgesinde kullanılmıştır. Bu takvim, 12 aydan oluşur ve Ay'ın birbiri ardı sıra gelen iki aynı evresi arasındaki ortalama zaman 29,5 gün olduğundan 1 ay yılı $29,5 \times 12 = 354$ gündür. Bu nedenle Ay ve Güneş yılı arasındaki fark $365 - 354 = 11$ gündür. Örneğin her yıl Hicri aylardan Ramazan ayının 11 gün erken gelmesi bu farktan kaynaklanmaktadır. Hicri takvimde Mekke'den Medine'ye göçün (hicretin) olduğu Miladi 622 yılı başlangıç kabul edilerek, Hicri yılbaşı Muharrem ayıdır. Muharrem ayının hicri yılbaşı kabul edilme nedeni Hz. Hüseyin'in Kerbela'da şehit edildiği ayın Muharrem olmasından kaynaklanmaktadır. Hicri yılın Miladi yıla çevrilmesi veya Miladi yılın Hicri yıla dönüştürülmesi çok anlamlı olmamakla yani çok doğru sonuç vermemekle birlikte aşağıdaki gibi hesaplanabilir (Aslan vd., 1996, s.47):

Hicri Yıl=Miladi Yıl-622+(Miladi Yıl-622)/33

veya

Miladi Yıl=Hicri Yıl-(Hicri Yıl/33) +622

33 rakamı Hicri takvimin Miladi takvime göre 11 gün erken bitmesinden kaynaklıdır. Hicri takvim ile Miladi takvim arasındaki 11 günlük fark 33 yılda 1 yıla denk gelmektedir (11x33=366 gün). Yani her 33 yılda 1 yıl Hicri yıla ilave edilerek Miladi yılları aynı konuma gelmesi sağlanır. Bu nedenle Hicri yıl Miladi yıla çevrilirken her 33 yılda ilave edilen 1 yıl çıkartılır. Türkiye 1 Ocak 1926'da Hicri Takvim'i kullanımdan kaldırmış ve sadece dini günleri belirlerken bu takvimden yararlanılmaktadır. Günümüzde halen İran, Pakistan, Afganistan, Suudi Arabistan ve diğer Arap ülkelerinde bu takvim kullanılmaktadır.

2.1.4. Celali Takvim

Büyük Selçuklu Sultanı Celâleddin Melikşah'ın isteği üzerine şair ve matematikçi olan Ömer Hayyam'ın başkanlığında birçok astronomi bilgininden oluşan bir kurulla hazırlanan takvim Celali takvimidir. Güneş referans alınarak hazırlanan takvim, Ömer Hayyam'ın adıyla "Hayyam Takvimi" olarak da anılmaktadır. Türklerde her zaman gün Güneş'in batışı ile başladığı için Celali takviminde 15 Mart 1079 tarihinde Bağdat'taki Nizamiye Medresesi mevkinde Güneş'in batışı ile başlamıştır. Takvimin başlangıç yılı Hicret yılı ve yılbaşı "Nevruz" günüdür. Bir yıl 365 gün, 5 saat, 49 dakika ve 15 saniye 48 salisedir. Yıl hesaplama konusunda çok ince bir hesap yapılmış olması ve doğa olaylarının önceden tespit edilmesindeki başarısı nedeniyle çok tutarlı ve düzgün bir takvimdir. Günümüzde kullandığımız Miladi takvim 3330 yılda bir gün hata payına sahipken, Celâli takvimi ancak 5000 yılda bir gün hata payına sahiptir. Ancak Celali takvim Müslüman olan diğer devletlerle ticari ve siyasi ilişkilerde aksaklığa neden olmasından dolayı Melikşah döneminden sonra kullanılmaktan vazgeçilmiş, tekrar hicri takvime dönmüştür (Tezcan Aksu, 2018).

2.1.5. Miladi Takvim

Miladi takvim ilk olarak MÖ 45 yılında imparator Juliüs Caesar (Jül Sezar)'ın İskenderiyeli gök bilimci Sosigenes'e hazırlattığı takvimdir. Bu takvime Jülyen Takvimi denilmiştir. Sosigenes Güneş'i referans alarak genel kuralları şu şekilde belirlemiştir (Aslan vd., 1996, s.45):

- 1 yıl 365,25 gün (365 gün 6 saat)
- 4 ile bölünebilen yıllar 366 gün (artık yıl), bölünemeyenler (normal yıl) 365 gündür.
- Artık yıllardaki fazla gün eski takvimlerde yılın son ayı Şubat olduğu için veya kış ayları daha kısa olduğu için Şubat ayına eklenir.

➤ Yılbaşı 1 Ocak'ta başlar.

Jülyen takvimi Dünya'nın Güneş etrafındaki dolanım süresini 365,25 gün olarak almıştır. Ancak bu süre tam olarak 365,2422 gündür. Bu fark Jülyen takviminin $\Delta P = -0,0078$ (364,2422-365,25) gün gerilemesine neden olmuştur. Bu fark kısa zaman aralığında önemsenmese de uzun zamanda hesaba katılması gerekmektedir. Örneğin 400 yılda bu fark $400 \times (-0,0078) = -3,12$ gün eder. Böylece Jülyen takvimi 400 yılda 3,12 gün geriden gelmektedir. Ayrıca Jülyen takviminde her 4 yılda 1 gün Şubat'a ilave edilince bu hata daha da büyür.

Bu hatanın düzeltilmesi 1582 yılında Papa XIII. Gregorius tarafından yapılmıştır. Hıristiyanların kutsal günü olan Paskalya'nın belirlenmesinde güçlükler yaşanmış ve MS 325 yılında İznik'te toplanan Hıristiyan ruhani meclisi Paskalya günü olarak 21 Mart gününü seçmiştir. O günden 1582'ye kadar 1257 yıl geçmiş, buna göre bu sürenin sonunda Jülyen takvimi $1257 \times (-0,0078) = -9,8046 \approx 10$ gün geri kalmıştır. Bu bakımdan 4 Ekim 1582'den sonra gelen gün 15 Ekim 1582 olarak alınmış ve takvimdeki hata düzeltilmiştir. Buna göre 4 yılda 1 artık yıl olduğu için 400 yılda 100 artık yıl vardır. 400 yılda artık yıl sayısı 3 gün eksik alınırsa Julien takvimi 3 gün ileri götürülecek ve 3,12 günlük fark 0,12 güne inecektir. Böylece Miladi takvimi veya Gregoryen takvimi, her 100. yılda artık yıl eklenmeyerek ve 400. yılda yani sadece 400 ile bölünebilen yıllarda artık yıl ilave edilerek bugünkü halini almıştır. Bu düzenlemeye rağmen her 400 yılda 0,12 gün hata, 4000 yılda 1,2 gün olacaktır. 4000. yılda yine 365 gün alınarak yani artık yıl ilave edilmeyerek bu sapma da giderilmiş olacaktır (Aslan vd., 1996, s.45).

2.1.6. Rumi Takvim

Jülyen takviminin Romalı kökenli olması sebebiyle ona ve onun gibi 365,25 günlük takvimlere Türkçe'de Rûmî takvim denildi (Akgür, 2010, s.487). Osmanlı döneminde mali işlerde kullanılmıştır. Osmanlı'da öşür adı verilen tarımsal gelir vergisi Güneş yılına göre alınırken, devletin maaş ödemeleri Ay yılına göre ödenmekteydi. Ay yılının Güneş yılına göre 11 gün erken bitmesi nedeniyle devletin maaş ödeme zamanı, alacağı vergi zamanına göre 11 gün erken gelmektedir. Bu durumda devlet her yıl daha uzun süreli maaş öderken daha az süreli vergi almaktadır. Bu durum gelir-gider işlerinde dengesizliğe neden olmuştur. Bu sebeple bütçe açığını kapatmak amacıyla özel bir takvim olan Rumi takvim yürürlüğe konulmuştur (Tezcan Aksu, 2018). Miladi 1840 yılında kullanılmaya başlandığında Hicri takvim 1256 yılındadır. Buna göre 1256 yılı başlangıç kabul edilmiştir. Aynı zamanda Rumi takvim, Jülyen takviminde yapılan ufak düzeltmelerle oluşturulmuş bir takvimdir. Jülyen takviminin devamı olduğu için yine yılda 0,0078 gün geriden gelmektedir. Buna göre Miladi

takvimden 13 gün geriden gelir. Böylece Rumi takvimin başlangıç yılı Miladi 584 yılı ve yılbaşı 1 Mart (Miladi 13 Mart)'tır. Böylece Miladi yıl, Rumi yıla dönüştürülürken 584 yıl 13 gün çıkarılması yeterlidir veya Rumi takvimden Miladi takvime bir çeviri yapılmak isteniyorsa, Rumi takvim yılına 13 gün 584 yıl eklenmesi doğru sonucu verecektir. Halk arasında “eski hesap” diye ifade edilen zaman kavramı Rumi takvim esas alınarak söylenen zaman dilimidir (Aslan vd., 1996, s.46).

2.2. Coğrafyamızdaki Halklara Ait Özel Günler ve Astronomideki Karşılıkları

Bu kısımda halk takviminde yer alan, halkın yaşamında ve sözlerinde yer etmiş özel günlerin ne anlama geldiği, bilimsel karşılıklarının olup olmadığı analiz edilecektir. Halk takvimi herhangi bir bölgede yaşayan yöre insanının uzun yıllar tecrübe ettiği olgular üzerine dayanan, toplumun kültürel bir miras olarak kuşaktan kuşağa aktardığı, dini, tarihi, hukuki, siyasi, ekonomik ve eğitsel süreçlerin yönetilmesini sağlayan bir takvimdir (Alacahan, 2016). Bu takvimde anılan günler genelde astronomi ve meteoroloji ile ilgili durumlar ifade eden günler olarak anılmaktadır. Örneğin; toplumda “cemre düştü” ifadesi hava sıcaklıklarının artacağı “Mart kapıdan baktırır, kazma kürek yaktırır” atasözü Mart ayının soğuk geçebileceği anlamlarına gelmektedir. Bu bölümde Tablo 2’de verilen bu özel günlerin hangi durumu ifade ettiği ve bilimsel karşılığı ele alınacaktır.

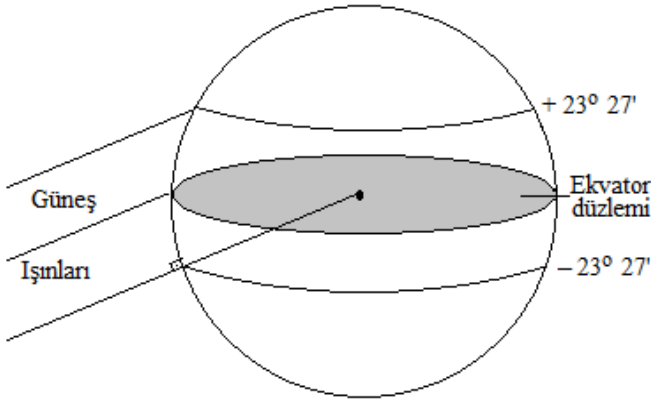
Tablo 2

Halk Takviminde Bazı Özel Günlerin Rumi ve Miladi Tarihi (Özdemir ve Bozyurt, 2006; Tezcan Aksu, 2018; Veren, 2019)

Özel Günler	Halk veya Rumi Takvimdeki Tarihi	Miladi Tarih
Zemheri (Erbain-Kırk gün)	Kasım (kış) günlerinin 45’i	22 Aralık-30
1. cemre	Kasım (kış) günlerinin 105’i	20 Şubat
2. cemre	Kasım (kış) günlerinin 112’si	27 Şubat
3. cemre	Kasım (kış) günlerinin 119’u	6 Mart
Kocakarı soğukları	Rumi Şubat 27-6 Mart	11-18 Mart
Mart dokuzu	Rumi 9 Mart	Miladi 22 Mart
Abrul’un beşi	Rumi 5 Nisan	Miladi 18
Hidrellez	Hızır (yaz) günlerinin 1’i	Miladi 6

2.2.1. Zemheri (Erbain)

Kasım günlerinin 45'inde başlayan, Arapça 40 gün anlamına gelen Erbain olarak da ifade edilen (Tezcan Aksu, 2018) 22 Aralık-30 Ocak arasındaki 40 günlük zaman olan Zemheri, halk arasında yer etmiş özel gündür. Zemheri isminin anlamı zehir zemberek deyiminden gelmektedir. Bu şekilde ifade edilmesinin nedeni havaların çok soğuk olmasından ve coğrafyamızda zorlu kış günlerinin başlamasından kaynaklanmaktadır. Zemheri olarak ifade edilen günlerde coğrafyamızda şiddetli soğuklar, tipi, kar yağışı ve fırtına görülebilmektedir (Özdemir ve Bozyurt, 2006).



Şekil 1. Zemheri başlangıcı Güneş ışınlarının geliş açısı

Bu tarihte Dünya'nın yörünge ekseninin eğikliğinin etkisi ile güney yarımküre Güneş'e yöneliktir. Bu tarihte Şekil 1'de görüldüğü gibi öğle vakti Güneş ışınları öğlak dönencesine dik gelmektedir. Bu tarih kuzey yarımkürede kış, güney yarımkürede yaz başlangıcıdır. Güney kutup dairesinin tamamı Güneş görürken, kuzey kutup dairesinin tamamı karanlıkta kalmaktadır. Kuzey yarımkürede en kısa gündüz, en uzun gece yaşanmaktadır. Dolayısıyla kuzey yarımküre çok kısa süre Güneş gördüğünden, özellikle dört mevsimi yaşayan coğrafyamız, yılın en soğuk günlerini yaşamaya başlar.

2.2.2. Cemre Olayı

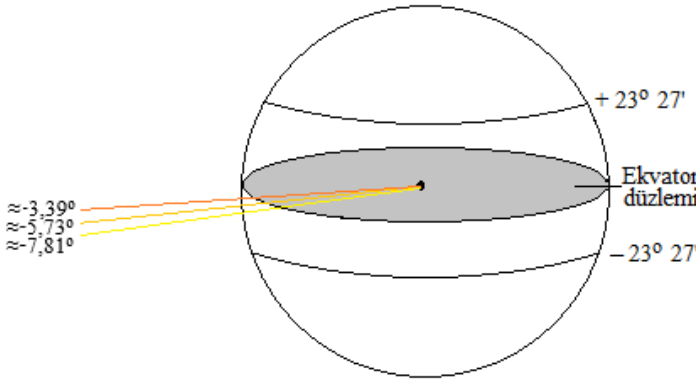
Arapça "kor, ateş" anlamına gelen cemre, coğrafyamızdaki kış günlerinin sonuna doğru sıcaklığın hava, su ve toprağa daha fazla etki ederek ısınması anlamına gelmektedir. Halk arasında "cemre düştü!" şeklinde ifade edilir. Cemrelerin düşmesi ile birlikte toprağın canlanması inancı nedeniyle bir bahar bayramı olarak kutlanmaktadır. Cemrenin ilkinin havaya, ikincisinin suya ve

üçüncüsünün de toprağa düştüğü inancı gereği, önce havanın sonra suyun ve son olarak toprağın ısındığı düşüncesi hâkimdir (Erkal, 2014).

Cemre inanışına genelde Arap, Fas ve Türk kültüründe rastlamakla birlikte Grek, Moğol ve Çin kavimleri arasında da cemre inanışının olduğu bilinmektedir. X. yüzyıldan beri var olduğu düşünülen cemre inanışının, önceleri Araplara ait bir kavram olduğu daha sonra farklı kavimlere geçtiği düşünülmektedir. Cemre ile ilgili Türkiye’de halk arasında pek çok farklı inanış vardır. Cemrenin canlı bir yaratık, böcek, kurbağa yumurtası veya balık olduğuna inanılan yerler de bulunmaktadır (Hamarat, 2012).

Arapça ve Farsça kaynaklarda cemre inanışının, soğuk kış aylarında hayvan ve insanların ısınma amacıyla bir arada yaşayabilecekleri özel yerlerin yapıldığı ve bu yerlerin ortasında yakılan üç ateşin (büyükbaş hayvanlar, küçükbaş hayvanlar ve insanlar için) zamanı geldiğinde sırasıyla söndürülmesi sonucu ortaya çıktığı belirtilmektedir. Arapların cemre düştü ifadesi ateş yakmaya gerek kalmadığı, yanan ateşlerin söndürülmesi gerektiği anlamındadır. Yanan ateşler söndürüldükten sonra aileler çadırlarını ayırıp ayrı yerde kalmaya başlamaktadır (Hamarat, 2012).

Cemrelerin düşme zamanı halk takvimine göre Kasım günlerine denk gelmektedir. Cemrelerin ilk olarak Kasım’ın 105’inde (Miladi 20 Şubat) havaya, havanın ardından Kasım’ın 112’sinde (Miladi 27 Şubat) suya ve son olarak Kasım’ın 119’unda (Miladi 6 Mart) da toprağa düştüğüne inanılmaktadır (Tezcan Aksu, 2018).



Şekil 2. Cemre düşmesi zamanlarındaki Güneş ışınlarının dik geldiği enlemler

Bu tarihlerde Güneş ışınları Şekil 2’de görüldüğü gibi hala Güney yarımküreye dik gelmektedir. Güneş, 20 Şubat’ta $\approx -7,81^\circ$ enlemine, 27 Şubat’ta

$\approx -5,73^\circ$ ve 6 Mart'ta $\approx -3,39^\circ$ enlemlerine dik gelmektedir. Gece uzunlukları hala gündüz uzunluklarından fazladır. Güneş, kuzey yarımkürede etkisini göstermemekle birlikte, havanın açılmasıyla yüzünü gösterebilmektedir. O bakımdan cemreler halk inanişından öteye gitmemektedir.

2.2.3. Kocakarı Soğukları

Mart ayında yaşanan 7-8 günlük şiddetli soğukları ifade etmektedir. Genelde Miladi 11-18 Mart arasında görülen soğuk günlerdir. Kocakarı denmesinin nedeni ise halk arasında bir hikâye ile anlatılmaktadır. Vaktiyle yaşlı bir kadın Mart ayı gelip de havalar açınca yaylaya gitmeye karar verir. Köylünün ikazlarını dinlemek bir yana,

“Mart’ı arkama attım, Nisan’ı önüme kattım.

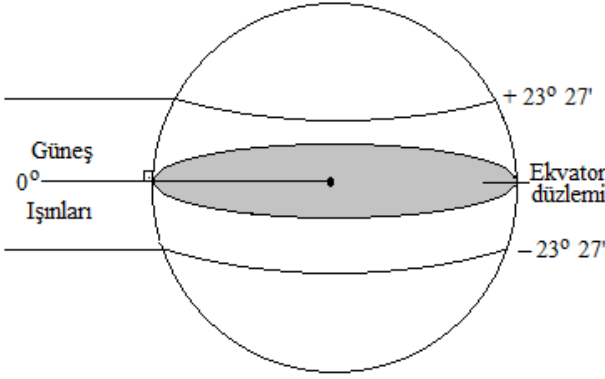
Allah izin verse de gideceğim, izin vermese de”

diyerek yola çıkar. Müthiş bir fırtına kopar. Kadın yüksek bir tepeye sığırır. Her gün birer keçisi ve en sonunda da kendisi ölür. Halk bu olaydan etkilenerek her yıl bu günlerde görülen soğuklara bu ismi verir (Bozyurt ve Koca, 2011). Mart ayı içinde 7-8 gün yaşanan bu şiddetli soğuklar için “Mart kapıdan baktırır, kazma kürek yaktırır” atasözü halk arasında yaygın olarak kullanılmaktadır (Koç ve Keskin, 2001).

Bu tarihlerde de Güneş ışınları Şekil 2’de görüldüğü gibi hala Güney yarımküreye dik gelecektir. Meteorolojik bir olaydan öteye gitmeyip, halkın tecrübeleriyle tespit ettiği bir durumdur.

2.2.4. Mart Dokuzu

Rumi takvime göre ifade edilen Mart dokuzu, Rumi takvim ile Miladi takvim arasındaki 13 günlük fark nedeniyle Miladi 22 Mart’a denk gelmektedir (Özdemir ve Bozyurt, 2006). Ayrıca Mart dokuzu yani 22 Mart, baharın başlangıcı olması nedeniyle birçok coğrafyada “Nevruz” bayramı olarak kutlanmaktadır (Tezcan Aksu, 2018). Nevruzun kelime kökeni Farsça’dır ve Nev (yeni) ile Ruz (gün) kelimelerinin birleşmesinden oluşur ve yeni gün anlamına gelmektedir. Orta Asya’da yaşayan Türkler, Anadolu Türkleri ve İranlılar yılbaşı olarak Mart dokuzunu (22 Mart) kabul etmektedirler (Bozyurt ve Koca, 2011). Selçuklu Sultanı Melikşah’ın yaptırdığı Celali takvimi, Osmanlı döneminde kullanılan Rumi takvim ve Türklerin ilk takvimi olan 12 hayvanlı Türk takvimine göre de yılbaşı olarak Mart ayı kabul edilmiştir (Öznur, 2013).

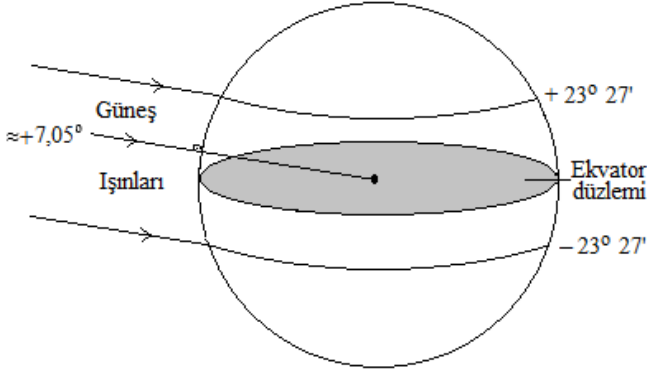


Şekil 3. Miladi 21 veya 22 Mart tarihinde Güneş ışınlarının geliş açısı

Bu tarihlerde Şekil 3'te görüldüğü gibi Güneş ışınları ekvatora dik gelmekte olup ekinoks yani yer kürenin tüm bölgelerinde gece gündüz eşitliği olarak bilinir. Astronomide ve coğrafyamızda ilkbaharın başlangıcı olarak kabul edilen Mart dokuzu, Miladi takvime göre Şubat'ın 29 gün sürdüğü artık yıllarda 21 Mart, diğer yıllarda ise yaklaşık 6 saatlik farktan dolayı 22 Mart olarak kabul edilmektedir.

2.2.5. Abrul'un Beşi

Abrul'un beşi Rumi takvime göre Nisan'ın 5'inci günüdür. Rumi takvim ile Miladi takvim arasındaki 13 günlük fark nedeniyle Miladi 18 Nisan'a denk gelmektedir (Veren, 2019). Abrul'un beşi genel olarak ısınma dönemlerinde beklenmedik soğukların yaşanması nedeniyle halk takvimindeki özel günler arasında yer alır. Tarım faaliyetlerinin çok olduğu coğrafyalarda “kork Abrul'un beşinden, öküzü ayırır eşinden” şeklindeki atasözü Nisan ayında görülen bu soğuk hava dalgasını işaret etmektedir. Toprağı işlemek için kullanılan öküzleri öldürecek derecede havanın soğuk olduğu anlamına gelmektedir. Bu tarihten sonra hava sıcaklığı tekrar yükselmeye devam etmektedir. Halk takviminde yer almasının nedeni insanları bu dönemde yaşanacak hava şartlarına karşı önlem almaları için uyarmak, tarım ve hayvancılık faaliyetlerinin planlanmasında bu tarihlerde yaşanabilecek sıkıntıları vurgulamaktır (Koç ve Keskin, 2001).

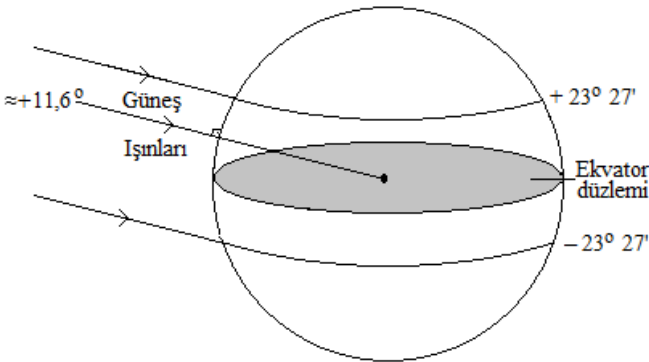


Şekil 4. Miladi 18 Nisan tarihinde Güneş ışınlarının geliş açısı

Bu tarihte Güneş ışınları Şekil 4'te görüldüğü gibi yaklaşık $7,05^{\circ}$ kuzey enlemine dik gelmektedir. Bu tarih için herhangi bir gök cisminin periyodik hareketinin bir karşılığı yoktur. Meteorolojik bir olaydan öteye gitmemekte olup, halkın tecrübeleriyle tespit ettiği bir durumdur.

2.2.6. Hıdrellez

Halk takviminde 6 Mayıs-7 Kasım arasındaki Hızır günlerinin (yaz mevsimi) ilk günü olarak tanımlanmaktadır. Aslında soğuk geçen bir dönem sonrasında hava sıcaklıklarının artmaya başladığı yani yaz günlerinin başlangıcı olarak kabul edilir (Bozyurt ve Koca, 2011). Hıdrellez olarak ifade edilmesinin nedeni ise Hızır ve Ellez adında iki sevgilinin adının birleştirilmesinden kaynaklanmakta ve bu iki sevgilinin 6 Mayıs günü kavuştuğuna inanılmaktadır (Uca, 2007).



Şekil 5. Miladi 6 Mayıs tarihinde Güneş ışınlarının geliş açısı

Bu tarihte Güneş ışınları Şekil 5’te görüldüğü gibi yaklaşık 11,6° kuzey enlemine dik gelmektedir. Herhangi bir gök cisminin periyodik hareketinden kaynaklı bir durum olmayıp doğanın hareketliliğinden kaynaklı halk kültürünün bir parçasıdır.

2.3. Coğrafyamızdaki Halkların Yıldızlara Yükledikleri Anlam ve Astronomideki Karşılıkları

Geçmişten günümüze kadar astronomi ve astroloji arasındaki kavram kargaşası hep var olmuştur. Geç İskenderiye Dönemi’nde (MS 2. yüzyılın ilk yarısı) yaşamış ünlü bilim adamlarından Klaudios Ptolemaios (Klaudyos Batlamyus), astronomi, matematik, coğrafya ve optik alanlarına oldukça büyük katkılar yapmıştır. Fakat en önemli çalışmaları astronomi üzerine olmuştur. Yaşamış olduğu çağa kadar ulaşan tüm astronomi bilgisini sentezleyerek Almagest adlı yapıtında toplamıştır. Batlamyus, daha önce Babil ve Antik Yunan astronomları ve astrologları tarafından derlenmiş bilgi birikiminden faydalanıp astrolojiyi de sistematize ederek gök cisimlerinin insanlar üzerinde etkiye neden olduğunu dile getirmiştir. Orta Çağ ve Yeni Çağ astrolojisi ise uğurlu ve uğursuz günlerin belirlenmesi gibi falcılığı kapsayan bilgilerin verildiği Batlamyus’un “Tetrabiblos” kitabının sunmuş olduğu birikime dayanmaktadır. Güneş’in ve Ay’ın yeryüzü yaşamımızdaki etkisi, mevsimler, gelgit hareketleri gibi olaylar kesin olduğundan, diğer gökcisimlerinin de etkilerinin mutlaka kayda değer olduğuna dair iddialar yer almaktadır (Newton, 1982).

2.3.1. Astroloji ve Falcılık

Evrenin yaratılışı, uzay, gök cisimleri çok eski zamanlardan beri insanların merak konusu olmuş ve onları bu alanda incelemeler yapmaya sevk etmiştir. İnsanların gök cisimlerini ve hareketlerini araştırmaları ve doğası gereği ulaşılamaz olana yüce vasıflar yüklemesi sonucunda astroloji ortaya çıkmıştır. Astroloji; Babil, Çin ve Amerika uygarlıklarında bağımsız olarak meydana gelmiş, hem parlak dönemler hem de çöküşler yaşadktan sonra, 1930’larda kitlesel iletişim araçlarıyla tekrar gündem kazanarak oldukça geniş kitlelere hitap eden, köklü tarihsel geçmişe sahip inançlar ve uygulamalar bütünüdür (Christiansen, 1962, s.281-295; Pekünlü, 2009).

Astroloji genel olarak kendi içinde tabii astroloji ve ahkâm astrolojisi olmak üzere iki temel başlık altında incelenir. Tabii astroloji, katmanlar halinde bulunduğu inanılan, gökkürenin (felek) Dünya’daki toprak, ateş, su ve hava gibi dört unsura bağlı olarak fiziki nesnelere ve olaylar üzerindeki etkisini araştırır ve bu etkileri göz önünde bulundurarak kehanetlerde bulunur. Örneğin; yıldızlar incelenerek meteorolojik olaylar ile ilgili tahminler yapmak tabii astroloji alanına

dâhildir. Ahkâm astrolojisi ise yıldızların, gezegenlerin, gök cisimlerinin incelenmesi ile elde edilen bilgilerden yola çıkarak insanların kaderleri yani gelecekleri hakkında varsayımlarda bulunmaktır (Fehd, 2000, s.124-126). Örneğin; bir kişinin doğduğu anda astrologların yıldızlara bakarak çıkarılan bir yıldız haritası sonucunda tahminlerde bulunması ahkâm astroloji alanına dâhil edilebilmektedir.

Astroloji uzmanları kendilerini astrolog (müneccim) olarak tanımlarlar. Güneş Sistemi'nde meydana gelen hareketlerin, bireylerin yaşamları ve gelecekleri hakkında bilgi verebileceğini, bu hareketlerin yorumlanmasıyla hayatın her alanı ile ilgili birtakım tahminlerde bulunulabileceğini iddia etmektedirler. Gökyüzü incelemeleri sonucunda oluşturdukları haritalarla gerek geçmiş ile ilgili gerekse geleceğe dair çıkarsamalarda bulunmaktadırlar. Bu nedenle bazı toplumlarda bu kişiler kâhin olarak da nitelendirilmektedirler. Gerek batı gerekse doğu toplumlarının tarihi incelendiğinde pek çok insanın hatta üst düzey makamlarda görev alan insanların yapacakları işlerle ilgili harekete geçmeden önce kâhin adını verdikleri astrologların görüşlerini dikkate aldıkları bilinmektedir. Astrologlar, astrolojinin bir bilim olduğu kanısındadırlar. Bu kanılarını ispatlamak için pek çok çalışma yapmışlardır. Ancak karşıt görüşte olan pek çok bilim adamının yaptığı çalışmalarda, astrologların kendi düşüncelerini çürüten birçok ispatı görmezden geldiklerini ve halka sadece hipotezlerini doğrulayacak kanıtları gösterdiklerini açıklamışlardır. Örneğin; pek çok astroloğun doğum bilgilerini bildikleri bireylere ait karakter analizlerini yaptıklarında birbirleriyle çeliştiğini, yıldızların kişilerin evliliklerinin başlangıcı ve devamlılığı üzerinde bir etkiye sahip olmadığını, aynı doğum tarihine sahip bireylerin kişilikleri arasında benzer özelliklerin olmadığı gibi bazı sonuçlar ortaya konmuştur (Dean ve Kelly, 2003; McGrew ve McFall, 1990; Silverman, 1971).

Astronomi ile ilgilenen İslam tarihinin erken dönemlerinde yaşamış bazı düşünürler ve bilginler aynı zamanda astrolojiye de ilgi göstermişlerdir. Mantığın ilkelerine dayalı bir bilim anlayışına sahip olan Farabi (MS 870-950), en-Nüket fîmâ yesihhu ve mâ lâ yesihhu min ilmi'n-nücûm adlı eserinde astronomi (İlm-i nücûm) ve astroloji (ilm-i ahkâm-i nücûm) arasındaki ayrımı açıklamaya çalışmıştır. Farabi astronomiyi; gök cisimlerinin şekillerini, buldukları yerlerini ve hareketlerini inceleyen, sahip oldukları kütle ve hacimlerini hesaplayan, yer kürede meydana gelen iklimten kaynaklı değişimleri gözlemleyen ilim olarak açıklar. Astrolojiyi ise insanların şimdiki ve gelecek yaşamlarına etkide bulunan yıldızları inceleyen bir çeşit ilim sanatı olarak açıklar. İbn Haldun (MS 1332-1406) ise astronomi ve astrolojiyi kesin çizgilerle birbirinden ayırmaktadır. Astronomiyi "bu ilimde uzayda yer kaplayan sabit ve

seyyar yıldızların hareketleri tetkik edilir. Bu hareketlerin keyfiyetlerinden, bu hissi hareketleri icap ettiren felekteki (gökyüzü) şekillere ve vaziyetlere hendesî (geometrik) usullerle istidlal (çıkarım) edilir” şeklinde açıklar. Astrolojiyi ise kesin bir dille reddederek İslam’daki tevhit anlayışına tamamen ters olduğunu, yıldızların insan yaşamı üzerinde hiç bir etkiye sahip olmadığını, yıldızların bir etki yaratıp yaratmadığını anlamak için yüzyıllar boyunca hareketlerinin gözlemlenmesi gerektiğini dolayısıyla bunun imkânsız olduğunu dile getirmiştir (İbn Haldun, 1983, s.1255-1260). Bu tutum İslâm âlimlerinin büyük çoğunluğu tarafından da benimsenmiştir. Farabi ve İbni Haldun’un yanı sıra Câbir bin Hayyân, Ebû Ma’sher el-Belhî ve Hatib al-Bağdadi gibi Müslüman astrologlar, Bâbil, Yunan ve Hint astrolojilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan fikirlerle pratikte meydana gelmiş olaylar arasında ilişki kurmaya çalışmış, böylece astrolojiyi nispeten günümüzdeki fal ve büyü içerikli astrolojiden ayrı tutmuştur (Döşer, 2007, 89-92). Astrolojinin, tüm bu muallaklara rağmen İslam dini içinde yerini aldığı ve geliştirildiği görülmektedir.

2.3.2. Yıldızname

Mezopotamya’da yaşayan Asur, Sümer ve Babil uygarlıkları, modern astronominin temellerini atmışlardır. Asurlar, Ay yılı esasına dayanan bir takvim kullanmışlardır. Bunun yanı sıra saraya bağlı astrologlar, krallara ülkenin dört bir tarafından astrolojik kehanetler içeren belge ve raporlar göndermişlerdir. Buna karşın saray yetkilileri onları maddi olarak desteklemiş ve saygı göstermişlerdir. Sümerler, dini inançları bakımından tanrılarının gökte olduklarını düşündüklerinden rahiplerin yıldızları ve gezegenleri daha yakından incelemesi için ziggurat denen çok yüksek kuleler olan tapınaklar inşa etmişlerdir. Eski Sümer tabletleri incelendiğinde rahiplerin Güneş ve Ay tutulmalarını doğru tahmin ettikleri görülmüştür (Omarr, 1999, s.127). Babiller ise astronomi alanında en önemli katkılara sahiptir. Özellikle “Enuma Anu Enlil” adlı tablet serisi incelendiğinde; Ay, Güneş, gezegen ve yıldız hareketlerinin ve aralarındaki ilişkilerin yer aldığı, Merkür, Venüs, Mars, Jüpiter ve Satürn gezegenlerine tanrılarının adlarını verdikleri görülmüştür. Tutulmaları önceden bildikleri ve tam Ay tutulmasının 18 yılda bir gerçekleştiğini de keşfettikleri görülmüştür. Ayrıca her yıldızın dünyada bir etkiye sahip olduğuna inanmış bu bağlamda dünya hayatı ve yıldız hareketleri arasında ilişki kurmuşlardır (Çakar, 2008, s.351-352). Antik Yunan düşünürleri, astronomiyi matematik ve geometri ile açıklamışlardır. Gök cisimlerinin hareketlerini geometri temelinde modellendirmişlerdir. Aristoteles, “Gökyüzü Üzerine” adlı kitabında, Ay tutulması sırasında Ay’ın üzerine düşen Dünya’nın gölgesinin yuvarlak olmasından hareketle Dünya’nın yuvarlak olduğunu vurgulamıştır. Çin’de, astronomi MÖ 6. yüzyılda başlamıştır. Çinliler Güneş tutulmasını önceden kestirebilmiş, astronomik olayları ve yıldızları

gözlemleri sonucunda ilk yıldız kataloğunu meydana getirmişlerdir (Hoskin, 2006, s.96).

Yıldızları gözleme ve bu gözlemler üzerinden metinler üretme sonucu oluşan yıldıznamelerin, yer ile gök arasındaki kodları çözümlediğine ve gelecekte haber verdiğine inanılmaktadır (Gür, 2012). Yıldıznamelerde yedi gezegen, on iki ay ve bu aylara denk gelen on iki burç esas alınır. Yıldızname bakan kişi, baktırmak isteyenle gök cisimleri arasında bir ilişki olduğuna inandığı için gizli olan bu ilişkiyi çıkartmaya çalışır. Bu ilişkileri ortaya çıkarırken daha önce tecrübelerle dayalı olarak hazırlanmış olan tablolardan faydalanır. Baktıran kişinin doğum tarihinden yola çıkılarak doğum saati belirlenir ve bu tarihe denk gelen burçtan başlanarak doğum saati adedince sayılmaya başlanarak gerçek burcu ortaya çıkarılır (Levend, 1980, s.197-217).

Yıldıznamelerde haftanın yedi gününden her biri bir yıldızla ilişkilidir. Güneş, Ay, Merkür, Venüs, Mars, Jüpiter ve Satürn bahsi geçen yıldızlar olarak kabul edilir. Bir gezegen gökyüzünde hareket ederken on iki ayrı konumda yer alır. Bu almış oldukları konumlar gezegenlerin Dünya'ya etkileri bakımından önemlidir. Yıldızname baktırmak isteyen kişiler genellikle evlilik, iş yaşamı, yolculuk ve savaş gibi önemli işlere karar vermeden önce sonucun uğurlu veya uğursuz olup olmadığını öğrenmek için baktırmaktadırlar. Yıldıznameler Arap alfabesiyle yazılmıştır. Arap alfabesindeki harfler ateş, toprak, hava ve su şeklinde dört gruba ayrılarak her gruba yedi harf taksim edilmiştir. Ebced-i sagır (Ebcedi kebirdeki her harfin sayısından 12 çıkarılsa, geriye kalan rakam o harfin karşılığıdır) cetveli, harfin ebced-i kebir (Ebcedi kebirde rakamlar 1'den 10'a kadar birer birer, 10'dan 100'e kadar onar onar, 100'den 1000'e kadar yüzer yüzer artar) değerinden 12 sayısı çıkartılarak bulunur. Örneğin; Tablo 3'te verildiği gibi kef harfinin ebced-i kebir değeri 20, ebced-i sagır değeri 8'dir. Ebced-i kebir değeri 12 olan harflerin ebced-i sagır değeri yoktur. Bazı sistemlerde ise elde edilen rakamın son harfi yıldıznamedeki sıralamada hangi burca denk geliyorsa o burç esas alınarak yorumda bulunulur (Türkiye Diyanet Vakfı [TDV]-İslam Ansiklopedisi, 2013, s.546-547).

İsminizin ebced değerini bilmek yıldıznamedeki burcunuzu bulmanızı sağlar. Ebced değerinin tam olarak hesaplanması için kendi ve annenizin isminin Arapça yazılışını bilmeniz gerekmektedir. Arapça yazılışından sonra Tablo 3'deki her harfe karşılık gelen değerler toplanır (şeddeli harfler iki defa hesaplanır ancak lamelif harfi lam ve elif harfinin birleşimi olduğundan lam ve elif harflerinin toplamı alınır). Toplanan değerler 12'ye bölünür. Bölüm sonucunda kalan hanesinde bulunan rakam Tablo 4'teki gibi yıldıznamedeki burcunuzu gösterir.

Tablo 3

Arapçadaki Harflerin Karşılığındaki Rakamlar (Pakalın, 2004, s.493; Uzun, 1994, s.69)

Harfler	Ebced Değeri	Harfler	Ebced Değeri	Harfler	Ebced Değeri
ق - Kaf	100	ی - Ye	10	اءآ - Elif	1
ر - Rı	200	ك گ - Kef, Gef	20	ب پ - Be, Pe	2
ش - Şın	300	ل - Lam	30	ج چ - Cim, Çim	3
ت - Te	400	م - Mim	40	د - Dal	4
ث - Se	500	ن - Nun	50	ه ه - He	5
خ - Hı	600	س - Sin	60	و - Vav	6
ذ - Zel	700	ع - Ayn	70	ز ژ - Ze, Je	7
ض - Dad	800	ف - Fe	80	ح - Ha	8
ظ - Zı	900	ص - Sad	90	ط - Tı	9
غ - Gayn	1000				

Tablo 4

Yıldıznamedeki Burçlar (İloğlu, 2017, s.260)

Bakiye	Burçlar	Yıldızı	Tabiatı	Dostu	Düşmanı
1 kalırsa	Koç	Merih (Mars)	Ateş	İkizler	Yengeç
2 kalırsa	Boğa	Zühre (Venüs)	Toprak	Yengeç	Aslan
3 kalırsa	İkizler	Utarid (Merkür)	Hava	Aslan	Balık
4 kalırsa	Yengeç	Ay	Su	Boğa	Koç
5 kalırsa	Aslan	Güneş	Ateş	İkizler	Boğa
6 kalırsa	Başak	Utarid	Toprak	Akrep	Yay
7 kalırsa	Terazi	Zühre	Hava	Yay	Oğlak
8 kalırsa	Akrep	Merih	Su	Başak	Kova
9 kalırsa	Yay	Müşteri (Jüpiter)	Ateş	Kova	Balık
10 kalırsa	Oğlak	Zühal (Satürn)	Toprak	Balık	Koç
11 kalırsa	Kova	Zühal	Hava	Koç	Akrep
0 Kalırsa	Balık	Müşteri	Su	Boğa	İkizler

Örneğin; kendi ismi Emine, anne ismi Bedriye olan birinin yıldıznamedeki burcunu bulmak için önce bu isimlerin Arapçadaki yazılış şeklini bilmeliyiz. Emine Arapçada امينه, Bedriye ismi ise بدریه şeklinde yazılır. Emine'nin her harfine denk gelen ebced değeri Tablo 3'ten bakıldığında elif harfi=1, mim harfi=40, ye harfi=10, nun harfi=50 ve he harfi=5 ve toplamı 106 olmaktadır. Bedriye'nin, be harfi=2, dal harfi=4, rı harfi=200, ye harfi=10, he harfi=5 ve toplamı 221 olmaktadır. $106+221=327$, $327 \div 12$ 'nin kalan değeri 3 çıkmaktadır. Böylece Tablo 4'e bakıldığında kalan 3 olduğunda buna karşılık gelen burcun ikizler burcu olduğu görülmektedir.

2.4. Coğrafyamızdaki Halkların Ay ve Güneş Tutulmalarına Yükladıkları Anlam ve Astronomideki Karşılıkları

İlk insanlık var olduktan bu yana, gökyüzü merak uyandırmış ve gökyüzünde bulunan gök cisimlerini bazen tanrı, canavar, ejderha, kız ya da erkek cinsiyetleriyle bağdaştırmışlardır. Gökyüzünün izlenmesi astronomi ve bilimin gelişmesinde önemli rol oynayarak geçmişten günümüze gök olaylarının açıklaması yapılmaya çalışılmıştır. Güneş ve Ay tutulmaları insanların ilgisini sürekli çekerek, her uygarlıktaki düşünürler tutulmalar teorisini incelemişlerdir (Raza, 1995).

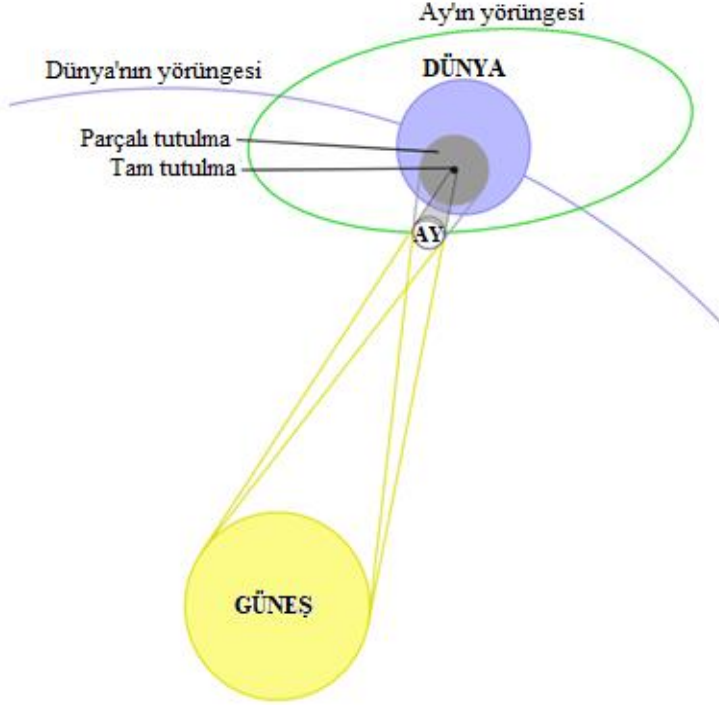
Tutulmanın gerçekleşebilmesi için Dünya, Ay ile beraber yörüngesel hareketlerini gerçekleştirirken Dünya'ya bakan kısımlarının karanlık, Güneş tarafına bakan kısımlarının aydınlık kalacak şekilde gölge konisi oluşturması ve bunlardan birinin gölge konisinin diğeri üzerine düşmesi ve üç cismin yaklaşık aynı doğrultuya gelmiş olması gerekmektedir (Gündüz, 2020).

2.4.1. Güneş Tutulması

Ay, Güneş ile gözlemci arasına girdiğinde ve Ay'ın gölge konisinin Dünya yüzeyini kestiği durumda gerçekleşir. Tutulmanın gerçekleşebilmesi için iki koşulun sağlanması gerekmektedir. Birincisi Ay'ın yeniay evresinde olması, ikincisi ise Ay'ın Dünya'nın yörünge düzlemi ile Ay'ın yörünge düzleminin çakıştığı noktada (düğüm noktası) veya o noktaya yakın olması gerekmektedir.

Şekil 6'da görüldüğü gibi, üç çeşit Güneş tutulması vardır: Birincisi Ay'ın gölgesinin oluştuğu bölgenin merkezinde bulunanlar için "tam Güneş tutulması", ikincisi yarı gölge konisi içerisinde olanlar için "kısmi Güneş tutulması" ve üçüncüsü ise Ay, Dünya'dan en uzak olduğu zamanlarda Güneş'in tamamını örtemediği durumlarda gözlenen "halkalı Güneş tutulması"dır.

Güneş tutulmasında yaşanan batıl inançlar ve inanışlar tam Güneş tutulması esnasında gerçekleşmektedir.



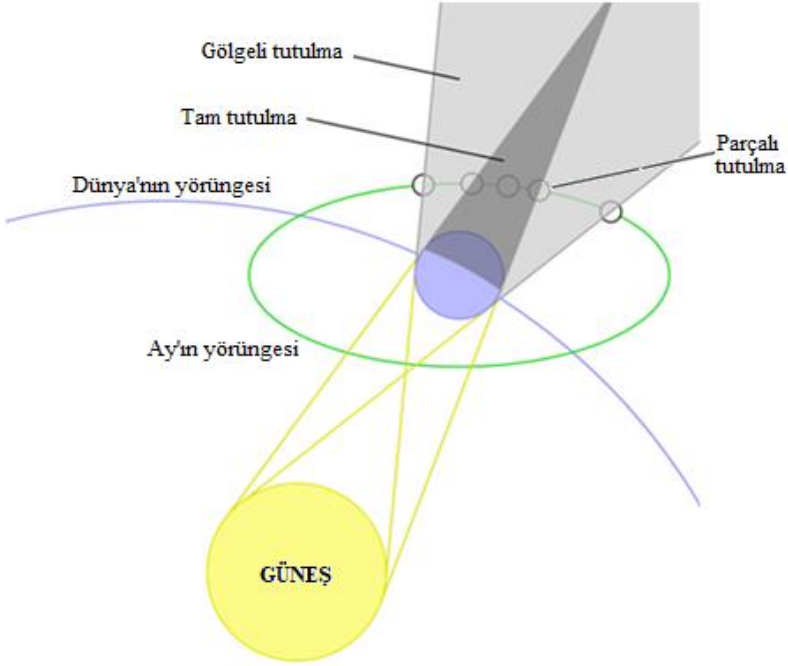
Şekil 6. Güneş tutulmaları

2.4.2. Ay Tutulması

Dünya, Güneş ile Ay arasına girdiğinde ve Dünya'nın gölge konisinin Ay'ın yüzeyini kestiği durumda gerçekleşir. Tutulmanın gerçekleşebilmesi için iki koşulun sağlanması gerekmektedir. Birincisi Ay'ın dolunay evresinde olması, ikincisi ise Ay'ın Dünya'nın yörünge düzlemi ile Ay'ın yörünge düzleminin çakıştığı noktada (düğüm noktası) veya o noktaya yakın olması gerekmektedir.

Şekil 7'de görüldüğü gibi, üç çeşit Ay tutulması vardır: Birincisi, Ay ve Güneş'in Dünya'nın tam zıt taraflarında olduğu zaman meydana gelen ve Ay'ın tam gölge konisine girdiği "tam Ay tutulması"; ikincisi, Güneş, Dünya ve Ay'ın hizalanmasına bağlı olarak değişen ve Ay'ın bir kısmının tam gölge konisine girdiği bir kısmının ise yarı gölge kısmında kaldığı "parçalı Ay tutulması"; üçüncüsü ise Ay'ın tamamının yarı gölge kısmında kaldığı "gölgeli Ay tutulması"dır.

Ay tutulmasında yaşanan batıl inançlar ve inanışlar tam ay tutulması esnasında gerçekleşmektedir. Bunlar daha çok günümüzde kızıl ay tutulması, mavi ay tutulması ve süper kanlı mavi ay tutulması olarak isimlendirilmektedir.



Şekil 7. Ay tutulmaları

Tam ay tutulması varyasyonları:

Kanlı Ay (kızıl ay) tutulması: Tam ay tutulması esnasında meydana gelmektedir. Tutulma gerçekleşirken, Dünya atmosferindeki hava moleküllerinin beyaz ışığı dağıtması ile birlikte kırmızı ışığın daha çok saçılması ile Ay'ın üzerine düşmesi ve Ay'ın gece gökyüzünde kırmızı görünmesi olayıdır. Tutulma esnasında Dünya atmosferinde ne kadar çok toz veya bulut varsa Ay o kadar kırmızı görülebilir (NASA, 2021).

Mavi Ay tutulması: Mavi ay kavramında aslında Ay mavi değildir. Ay'ın aynı takvim ayında iki kez dolunay evresinde olması durumudur. Bu süreçte "mavi" bir rengi değil, ay içerisindeki ikinci dolunay dönemini belirtmektedir. Başka bir deyişle, 3 aylık bir mevsimde 4 dolunay evresinin görülmesi olayıdır. Genellikle iki buçuk yılda bir gerçekleşmektedir. Böyle bir dolunay evresinde tam tutulma yaşıyorsa buna da Mavi ay tutulması denilmektedir. Eğer ışık Dünya

atmosferinden kırılarak Ay yüzeyine kırmızı ışık düşüyorsa, buna da “kanlı mavi ay tutulması” denilmektedir (NASA, 2021).

Süper kanlı mavi Ay tutulması: Bir tutulma olmasa da Ay, Dünya’nın etrafında eliptik yörüngede döndüğü ve aynı zamanda Dünya’ya en yakın olduğu zamanda meydana gelen gök olayına “süper ay” denilmektedir. Ay, Dünya’ya yaklaşık 360.000 km mesafede oldu zaman gökyüzünde %17 daha büyük görünür (NASA, 2021). Yukarıda bahsedilen aynı takvim ayındaki ikinci dolunay ve kızıl rengin Ay üzerine yansımaları durumunda gerçekleşen tam tutulma olayına da “süper kanlı mavi Ay tutulması” olarak nitelendirilmektedir.

2.4.3. Ay’ın Evreleri Üzerine Batıl İnançlar

Gagavuz Türkleri Ay’ı görünüşüne göre, yeniay, küçük ay (yarım ay) ve büyük ay şeklinde isimlendirmişlerdir. Ay, yeni ay şeklinde görüldüğü zamanlarda bereket olması için kırlara bakıp, servet için ellerinde altın tutmuş; hava tahmininde bulunurken Ay’ın duruş şeklinden yararlanılarak, ayın uçları aşağıya doğruysa hava yağışlı, yukarıya doğru çevriliyse kurak, uçları açık ve uzunca olduğu zamanlarda ise havanın değişmeyeceğine inanmışlardır. Uç kısımları bozuk olarak görülen Ay’ı, kurtların ısıracağına inanmışlardır (Kıyak, 2010).

Günümüzde Anadolu’nun farklı bölgelerinde ayın evreleri ile ilgili farklı inanışlar yer almaktadır. Bunlar; Ay’ı hilal evresinde gösterenin parmağında dolama çıkacağı, çıkmaması içinse mutlaka parmağını ısırması gerektiği, eğer hamile kadın hilale bakarsa çocuğunun erkek ve güzel olacağı gibi inanışlardır (Şenesen, 2017).

2.4.4. Tutulmalar Üzerine Batıl İnançlar

Modern bilimin yaşandığı dönemlere kadar, tutulmalar mistik olaylara dayandırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Avrupa’da, Japon mitolojisinde, eski Çinlilerde, Vikinglerde ve Hint mitolojisinde farklı farklı inanışların olduğuna rastlanmaktadır (Bonnejera, 1935; Petruzello, 2021; Soydar, 2019; Surtiana, 2018; Waldek, 2018).

Altay Türklerine göre, kötü ruhların Ay’ı ele geçirmesi ile Ay tutulması Güneş’i ele geçirmesi ile Güneş tutulması meydana gelmektedir. Gagavuz Türklerinde tutulmaların olağanüstü varlıkların etkisi ile gerçekleştiğine; tutulma sırasında Ay ve Güneş’in kanatlı bir yılandan süt içtiklerine, Ay ve Güneş’i kuyruklu yıldızın kuyruğunun kapatıyor olduğuna ve cadı kadınların Ay ve Güneş’in üzerine oturmuş olduğuna inanılmaktadır (Şenesen, 2017).

Eski Mezopotamya’da özellikle Ay tutulmasının bazen de Güneş tutulmasının yeryüzünde olumsuz etkileri olduğuna inanılmıştır. Tutulmalar, kralın astrologlara danışıp onların fikirlerini aldıktan sonra ülkesi için alacağı kararları etkilemiştir (Baysal, 2018).

Anadolu’nun değişik yerlerinde tutulmalar esnasında; uğursuzluk, deprem ve sel gibi doğal afetlerin olacağı, suların yükseleceği, kıyamet alameti olduğu, olumlu dileklerin tutulması ve bu dileklerin gelecekte olacağına inanılır. Tutulmadan kurtulmak için tutulma esnasında silah sıkmak, davul ve teneke çalmak, gürültü yapmak gelenek haline gelmiştir (Aktakka ve Demircan, 2006; Eşmeli, 2014).

SONUÇ

Geçmişten günümüze coğrafyamızda kullanılan takvimlere bakıldığında 12 hayvanlı Türk takviminin oluşturulmasında astronomik bilgilerden daha çok mitolojik veya gerçek dışı inançlarla oluşturulduğu sonucuna varılmıştır. Yılın 365 gün 5 saat olarak hesaplanması haricinde yıllara verilen isim, her yılın uğurlu günü, belirli yönü ve temel öğeleri olmasının astronomi ile herhangi bir ilişkisi bulunmamaktadır. Takvimlerin hata oranına veya mükemmellik düzeyine bakıldığında ise Celali takviminin diğer tüm takvimlere göre çok daha hassas ve ince bir hesaplama oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Celali takvimi, Müslüman ülkelerin Hicri takvim kullanması ile ticari ve siyasi işlerde aksaklığa neden olduğu gerekçesiyle kullanımdan kaldırılmıştır. Ancak Ay referans alınarak oluşturulmuş Hicri takvimin sistematik bir düzen oluşturması veya yıllar arasında paralellik sağlaması pek mümkün görülmemektedir. Çünkü Hicri takvimde yılın her ayı bir önceki yıla göre 11 gün erken gelmekte ve buda siyasi, ticari faaliyetlerde planlama yapılmasını güçleştirmektedir. Halk takviminde Kasım yani kış günlerinin 179 gün, Hızır günlerinin ise 186 gün olmasının astronomide karşılığı bulunmamaktadır. Kuzey yarıkürede yaz mevsiminin yaşandığı aylarda Dünya’nın eliptik yörüngede hareket etmesinden kaynaklı Güneş’e uzak konumda olması ve bu nedenle daha yavaş hareket etmesi yaz günleri sayısının daha fazla olmasına neden olur. Kışın ise Güneş’e yaklaşması ve çekim gücünün etkisinden kaynaklı daha süratli hareket etmesi kış günleri sayısının daha az olmasına neden olur. Ancak astronomideki anlamı 23 Eylül-21 Mart ekinoksları arası 179 gün, 21 Mart-23 Eylül ekinoksları arası 186 gündür.

Halk arasında yer etmiş takvimde adı geçen özel günler günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Zemherinin Güneş ışınlarının 22 Aralık’taki geliş açısı ve gündüzün kısalığından kaynaklı matematiksel coğrafyada veya astronomide bir karşılığı vardır. Cemre günleri, soğuk kış günlerinin ardından

Güneş ışınlarının 22 Aralık'tan itibaren 2 ay geçmesiyle birlikte yavaş yavaş kuzeye doğru kayması ve bulutluluk oranının azalması ile Güneş'in kendini orta enlemlerde hissettirmesinin halk arasındaki karşılığı olarak görülmektedir. Cemrelerin düştüğü tarihlerde Güneş ışınlarının halen Güney yarıküreye dik düştüğü bilinmektedir. Bu nedenle cemre düştüğüne inanılan tarihlerde coğrafyamızda halen kış mevsimi bitmemiş bahar mevsimi başlamamıştır. Bu durumda cemre olaylarının astronomik bir karşılığı yoktur. Bu noktadaki en önemli kanıt suyun hava ve toprağa göre daha geç ısınmasından dolayıdır. Yani cemre inanişinde önce havanın, sonra suyun en son toprağın ısındığı düşüncesinin aksine bilimsel olarak su, toprak ve havaya göre en geç ısınır. Çünkü suyun öz ısısı (1 gramının sıcaklığını 1 derece artırmak için verilmesi gereken ısı miktarı) toprak ve havanın öz ısısına göre daha yüksektir. Kısaca su geç ısınır geç soğur. Kocakarı soğuklarının meteorolojik bir olay olduğu düşünülmektedir. Mart dokuzunun miladi 21 veya 22 Mart olduğu, gece gündüz eşitliği ile beraber ilkbaharın başlangıcı olması ve bazı göçmen kuşların güneyden coğrafyamıza göç etmesi olarak değerlendirilebilir. Abrul'un beşi olarak nitelendirilen Miladi 18 Nisan tarihinde Güneş'in veya Ay'ın herhangi bir özel konumundan kaynaklı bir durum olmayıp, halkın tecrübelerine dayalı bir tespittir. Hıdrellez günü veya kutlamaları, Miladi 6 Mayıs civarındaki günlerde, insanda olduğu gibi tabiatta da bahar, canlılık ve güzellik yaşanmasının bir karşılığı olarak düşünülebilir. Bu nedenle astronomik anlamda baharın başladığı 21 Mart ile yazın başladığı 21 Haziran arası bir tarihe denk gelmesiyle doğanın canlanması ve yeşilin hâkim olduğu ve suların bolardığı bir tarih olmasından kaynaklı halkın bir nevi kutlama kültürüdür. Ayrıca toplam iki ayı olan halk takviminde, Hızır ayının başladığı önemli bir gündür.

Astroloji ile ilgili söylenebilecek en net ifade ise Astronomi bir bilimdir ancak astroloji bir bilim değildir. Astroloji bazı hesaplamalar yaparken astronominin kullandığı yöntemleri kullansa da ulaşılmış olduğu sonuçlar hiç bir şekilde sınamamaktadır. Öte yandan bilim, deney ve gözlemlerle tekrar edilebilir, genellenebilir olmalıdır. Astrolojiye bakıldığında geçmişte yaşamış insanların rastgele olarak belirlemiş oldukları takımyıldızların hareketlerinin temel alındığı ve astrologların tahminlerinin birbirleriyle örtüşmedikleri yani genelleme yapamadıkları görülmektedir. Nitekim gerek yurt içi gerekse yurt dışı üniversitelere bakıldığında astronominin bir ders olarak okutulduğu fakat astroloji için böyle bir şeyin söz konusu olmadığı görülmektedir (Demircan, 1991). Bu çıkarım bilim adamlarının astrolojiyi bir bilimsel disiplin olarak kabul etmediğini göstermektedir. Dünya şekli itibarıyla küre olarak kabul edilse de aslında tam bir küre değildir. Bu nedenle dönüşü de tam bir yörünge yapacak şekilde değil de devinim hareketi yapacak şekilde gerçekleşmektedir. Devinim

yani presesyon (yalpalama) hareketi sonucu, Dünya her yıl 50 yay saniyesi kadar eliptik düzlem üzerinde kaymaya uğramaktadır. Bu kayma takımyıldızlarının sıralamasında 2300 yılda bir değişime sebep olmaktadır. Bu bağlamda çok eskiden beri var olan takımyıldızlarının yani burçların ilk günkü gibi olmadığı yani sırasının değiştiği anlamına gelmektedir (Doko, 2021). Dolayısıyla burç tarihlerinin değiştiği ve yapılan yorumların ilişkisiz kaldığı görülmektedir. Öte yandan astrologların yine gökyüzündeki takımyıldızları temel alarak kabul ettikleri burçlar ele alındığında aynı burçta olmasına karşın birbirine tamamen zıt karaktere sahip kişilerin olduğunu görmekteyiz. Örneğin; Charlie Chaplin (sinema oyuncusu), Adolf Hitler (diktatör), Rene Descartes (bilim adamı), Norah Jones (piyanist), Eric Clapton (Gitarist), Vincent Willem van Gogh (Ressam), Fatih Sultan Mehmet (Osmanlı padişahı) gibi dünyaca tanınmış kişiler koç burcunda olup, bu kişileri araştırdığımız zaman astrologların koç burcu için belirttikleri özellikleri taşımayıp aksine birbirinden farklı statülere ve karakterlere sahip olduklarını söyleyebiliriz.

İnsanoğlu çok eski zamanlardan beri gökyüzüne baktıklarında gördükleri Ay, Güneş ve yıldızlara çeşitli anlamlar yüklemiş hatta çoğu bunları kutsal saymıştır. İlgileri arttıkça gök cisimlerinin hareketlerini düzenli aralıklarla inceleyip elde ettikleri verileri kaydetmişlerdir. Yeryüzünde yaşamış olan uygarlıklar araştırıldığında gökyüzündeki cisimlere yükledikleri anlamların çok eski zamanlara dayandığı görülmektedir. Gökyüzünde gördükleri Güneş, Ay, Mars, Merkür, Jüpiter, Venüs ve Satürn' ü yıldız kabul ederek (ki sadece Güneş bir yıldızdır) bunların yapmış oldukları hareketlerin insan yaşamı üzerinde etkilere sahip olduklarına inanmışlardır. Hâlbuki Güneş, Ay ve gezegenlerin Dünya'da yaşayan insanlar üzerinde bir etkiye sahip olabilmesi için kendilerinden gelen güçlü bir kuvvetin insanlara ulaşabilmesi gerekir. Güneş, Ay ve gezegenlerin aralarındaki mesafeye bakıldığında böyle bir kuvvetin dünyaya ulaşması mümkün değildir. Örneğin; Dünya'ya en yakın olan Venüs bile Dünya'dan yaklaşık olarak 38 milyon km uzaklıktadır. Dolayısıyla sahip oldukları kütle çekim kuvveti mesafeden dolayı etkisini yitirmektedir. Bu bağlamda gezegenlerin yapmış oldukları hareketlerin insanlar üzerinde etkisini konu alan yıldıznamelerin geçersiz olduğu görülmektedir. Latin alfabesindeki bazı harflerin Arap alfabesinde karşılığının olmaması (örneğin p ve o gibi) veya aynı doğum tarihine aynı isme ve aynı anne ismine sahip olan kişilerin karakter, davranış şekli, yaşadıkları olayların aynı olma olasılığının mümkün olmadığı göz önüne alındığında yıldıznamenin ne kadar güvenilir olduğu tartışma konusudur.

Güneş tutulması ilk insanlardan bu yana dikkat çekici ve biraz ürkütücü durumlar oluşturmuştur. Bu durum toplumlarda belirli inanışların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ay tutulması da benzer şekilde inançlar

barındırmaktadır. Kanlı Ay tutulması olarak bilinen tutulma öncesinde günümüzde hala sosyal medya ve paylaşım sitelerinde felaket uyarılarında bulunulup, insanların olumsuz etkileneceği konusunda uyarılar yaptığı görülmektedir. Özellikle insanların burçlarının etkileneceği ve bu zamanlarda daha dikkatli olunması gerektiği uyarıları yapılmaktadır. Kanlı Ay tutulması, mavi Ay tutulması veya süper kanlı mavi Ay tutulması gibi tabirlerle gizem yaratılmaya çalışıldığı, olağanüstü bir durum olmadığı ve astronomiye göre gök cisimlerinin doğal hareketleri sonucunda oluştuğu net olarak anlaşılmaktadır.

Ülkemizde Dünya'nın farklı bölgelerindekine benzer şekilde gelişen tutulmaları kovmak amacı ile teneke çalma, davul çalma gibi ritüeller, o zamanlardaki insanların gökyüzü gözlemi yapması fakat bilimsel olarak izahını yapacak seviyede olamamalarından kaynaklanmaktadır. Astronominin ilerlemesi ve insanların yaşanan bu gök olaylarının sebeplerini açıklaması fakat günümüz insanların hala geçmişten gelen bu inançları sürdürmesi bilimsellikten uzak bir davranış sergilemektedir. Bunun dışında, tutulmalar ve depremler arasında anlamlı olacak şekilde bir korelasyon bulunamamış ve bilimsel bir veri ortaya konulamamıştır (Khalisi, 2021). Her yıl binlerce deprem olması ve her yıl gerçekleşen tutulmalar arasında anlamlı bir dağılım yer almamakta, oluşabilecek olan ilişkinin zorlama olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak gökyüzündeki gök cisimlerinin gözlemlenmesi, onların sistematik hareketlerinin incelenmesi ve fizik kuralları açısından değerlendirilmeleri ancak gelecekteki hareketleri ve durumları hakkında fikir verebilir. Örneğin Ay ve Güneş tutulmaları gibi. Bunun dışında gök cisimlerine anlam yüklemek eski çağ kültüründen öteye gitmeyecektir.

KAYNAK / REFERENCES

- Akgür, A. N. (2010). Takvim. *İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt 39, s.487-490). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Aktakka, N. & Demircan, M. N. (2006). *Dünden Bugüne Aydın Halk Kültürü*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınevi.
- Alacahan, G. (2016). *Otantik Öğrenmede Yerel Coğrafi Bilgi ve Halk Takvimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, Z., Aydın, C., Demircan, O., Kırbıyık, H. & Derman, E. (1996). *Ders Geçme ve Kredi Sistemini Uygulayan Ortaöğretim Kurumları İçin Astronomi ve Uzay Bilimleri Ders Kitabı*. Tekışık Yayıncılık.

- Baysal, A. S. (2018). Asur ve Babil astrolojisinde gök olaylarının yorumlanması üzerine bir değerlendirme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(66), 402-414.
- Bonnerjea, B. (1935). Eclipses among ancient and primitive peoples. *Science AAAS*, 40(1), 63-69.
- Bozyurt, O. & Koca, N. (2011). Başlıca coğrafi içerikli atasözleri ve bunların milli kültür açısından analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 89-100.
- Christiansen, A. (1962). *Headlines All My Life*. Harper.
- Çakar, Y. (2008). *Gizli İlimler*. Yedirenk Yayınları.
- Dean, G. & Kelly, I. W. (2003). Is astrology relevant to consciousness and psi? *Journal of Consciousness Studies*, 10(6), 175-198.
- Demircan, O. (1991). Astroloji nedir? *Bilim ve Teknik Dergisi*, 24, 49-51.
- Doko, E. (2021). Modern bilim açısından astroloji ve burçlar. M. Bulgen & E. Doko (Ed.), *Güncel Kelam Tartışmaları-II* içinde (s. 411-428). Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Döşer, Ö. (2007). *Astroloji Okulu*. Epsilon Yayınevi.
- Erkal, A. (2014). Divan şiirinde cemre ve Bosnalı Sabit'in Cemreviyye'si. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 36, 131-151.
- Eşmeli, İ. (2014). Dinler tarihi açısından gök cisimleri ve tabiat ile ilgili inanış ve uygulamalar. *Dini Araştırmalar*, 17(45), 195-208.
- Fehd, T. (2000). "İlm-i Ahkam-ı Nücum", *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Gür, N. (2012). Osmanlı fal geleneği bağlamında yıldızname ve tâliname metinleri. *Milli Folklor Dergisi*, 12(96), 202-215.
- Gündüz, R. (2020). *Tutulma Nedir?* İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Amatör Astronomlar Kulübü: <http://aak.istanbul/2020/06/18/tutulma-nedir/>, Erişim tarihi: 28.05.2021.
- Hamarat, Z. (2012). Cemre düşmesiyle ilgili inanç ve uygulamalar. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 165-200.
- Hoskin, M. (2006). *Astronomy: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

- İbn Haldûn. (1983). *Mukaddime* (S. Uludağ, Çev.). Dergâh Yayınları.
- İloğlu, M. (2017). *Burçlar ve Yıldızname*. Seda Yayıncılık.
- Khalisi, E. (2021). On the erroneous correlation between earthquakes and eclipses. *Sternzeit*, 40(1), 34-36.
- Kıyak, A. (2010). İslamiyetten önce Türklerde Güneş ve Ay ile ilgili inanışlar. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 6, 133-143.
- Koç, T. & Keskin, N. (2001). Uzunköprü’de halk takvimi ve sıcaklık ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 1-15.
- Levend, A. S. (1980). *Divan Edebiyatı, İlm-i Tencim*. Enderun Kitabevi.
- McGrew, J. H. & McFall, R. M. (1990). A scientific inquiry into the validity of astrology. *Journal of Scientific Exploration*, 4(1), 75-83.
- NASA. (2021). *What Is an Eclipse?* NASA: <https://www.nasa.gov/audience/forstudents/5-8/features/nasa-knows/what-is-an-eclipse-58>, Access date: 28.05.2021
- Newton, R. R. (1982). Astronomy, astrology, Ptolemy, and us. *Johns Hopkins APL Technical Digest*, 3(1), 78-79.
- Omarr, S. (1999). *Astroloji ve Burçlar*. Epsilon Yayıncılık.
- Özdemir, M. A. & Bozyurt, O. (2006). Afyonkarahisar halk takviminin sıcaklık verileri ile karşılaştırılması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 15, 53-82.
- Öznur, Ş. (2013). Kıbrıs’ta Nevruz ve Nevruz’la ilgili etkinlikler. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 6(12), 69-77.
- Pakalın, M. Z. (2004). Ebced. *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü* içinde (Cilt 1, s.493-494). MEB Yayınları.
- Pekünlü, E. R. (2009). Astroloji çürütüldü. *TÜBİTAK Popüler Bilim Yayınları-Yayın Dünyası Dergisi*, 5, 94-96.
- Petruzzello, M. (2021). *The Sun was Eaten: 6 Ways Cultures Have Explained Eclipses*. Britannica: <https://www.britannica.com/list/the-sun-was-eaten-6-ways-cultures-have-explained-eclipses>, Erişim tarihi: 28.05.2021.
- Raza, S. J. (1995). Al-Biruni on eclipses. *Proceedings of the Indian History Congress* (s. 293-300). JSTOR. https://www.jstor.org/stable/44158632?seq=1#metadata_info_tab_contents, Erişim tarihi: 23.05.2021.

- Silverman, B. I. (1971). Studies of astrology. *The Journal of Psychology*, 77(2), 141-149.
- Soydar, F. O. (2019). Güneş tutulması efsanesi. *Porsuk Kültür ve Sanat Dergisi*, 16. <http://www.porsukkultur.com/gunes-tutulmasi-efsanesi/>, Erişim tarihi: 28.05.2021.
- Surtiana, Y. (2018). Dibalik fakta dan mitos fenomena super blue “blood” moon. *Jurnal Filsafat Indonesia*, 1(1), 30-37.
- Şenesen, İ. (2017). Adana halk kültüründe gökyüzü ile ilgili halk inanışları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Asia Minor Studies*, 5(9), 64-92.
- Tezcan Aksu, B. (2018). Sekizinci yüzyıldan günümüze takvimlerimiz. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD)*, 2(1), 382-413.
- TDV İslam Ansiklopedisi. (2013). *İslam Ansiklopedisi* içinde (1. baskı, cilt. 43, s.546-547). İSAM yayıncılık.
- Uca, A. (2007). Türk toplumunda Hıdrellez-II. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 14(35), 251-284.
- Uzun, M. İ. (1994). Ebced. *İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt 10, s.68-70). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Veren, E. (2019). *Yazılı Kaynaklarda Anadolu’da Halk Takvimi ve Halk Meteorolojisi*. Türkerler Kitap.
- Waldek, S. (2018). *Solar Eclipses Have Been Fascinating—and Often Terrifying—Humans Throughout The Course of History*. (H. Channel, Prodüktör). How 5 Ancient Cultures Explained Solar Eclipses: <https://www.history.com/news/how-5-ancient-cultures-explained-solar-eclipses>, Erişim tarihi: 28.05.2021.

EXTENDED ABSTRACT

In this study, the calendars which used by the people in our geography from the past to the present and the special days that the people express with their own names, the meanings which they gave to the movements of the stars as a result of sky observations, as well as the activities and practices that are claimed to direct people's lives and inform them of the future (yıldızname “a kind of fortune telling which is related to stars”, astrology), and meanings and various names

(bloody/blue lunar eclipse) which were given by people to natural events (Lunar and Solar eclipses) will be examined, explained and discussed scientifically.

The calendars used in our geography are given chronologically as the Turkish calendar with 12 animals, the folk calendar, the Hijri calendar, the Celali calendar, the Rumi calendar and the Gregorian calendar. The periods in which each calendar is used, which celestial body is referenced in the creation of these calendars, the beginning and ending months and the duration of each month are given in a table. Conversion and calculations between calendars are explained. The conversion of the Hijri year to the Gregorian year and the reason for the 11-day difference between them are explained. Calculations about where the difference of 584 years and 13 days between the Gregorian calendar and the Rumi calendar came from and how this difference occurred were put forward by synthesizing the information obtained from existing sources. In addition, it has been explained that special days which take place in November and Hızır days in the folk calendar and have a place in the culture of the people such as zemheri, cemre, crone colds, the ninth of march, the fifth of abrul and hidrellez, have no equivalent in astronomy. Since no definite phenomenon could be found when looking at the angles of arrival of the sun's rays on the Earth, it has been stated that these special days have been carried from the past to the present, as a meteorological event or a cultural phenomenon. It has been explained that astrology is not a science and that it consists of the meaning attributed to the stars and their movements as a result of sky observations, and that although there are many different people with the same zodiac sign, there is no similarity in terms of personality and experience. It has been explained through examples that inferences are made about people by looking at the equivalent of the number found in the yıldızname and the zodiac sign by making a calculation called the abced calculation of the yıldızname, which are the result of observing the stars and producing texts on these observations, and how this abjad calculation is made. It is emphasized that the inferences made about people and their future with Yıldızname are not likely to reflect reality. Because it has been stated that the probability that the characters, behavior patterns and events are the same is not possible for people who have the same birth date, same name and same mother's name in the abjad calculation made with the Arabic written form of the person's and his mother's name. Finally, by explaining how lunar and solar eclipses take place, types of lunar and solar eclipses, it is emphasized that lunar and solar eclipses occur as a result of the natural movement of celestial bodies, and that the meanings and inferences attributed to eclipses do not have a scientific dimension. It has been explained that the views such as the lunar eclipse that has been called bloody lunar eclipse, the blue lunar eclipse especially in recent years,

and eclipses that affect people and their lives, and that may cause earthquakes or natural disasters are not true. It has been stated that the reason for the Blood Moon and Blue Moon eclipses is a natural phenomenon caused by the refraction of light, and the situation expressed as the Super Moon is due to the Moon being closer to the Earth, and the thought that it affects people's lives and futures is completely unrealistic.

As a result, observing the celestial bodies in the sky, examining their systematic movements and evaluating them in terms of the laws of physics can only give an idea about their future movements and situations. Apart from this, giving meaning to celestial bodies will not go beyond the ancient culture.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52841>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 04-10-2021
Kabul Tarihi: 17-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 04-10-2021
Accepted: 17-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2021). Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi. *Journal of History School*, 55, 4146-4197.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE BİREYSEL VE GRUPLA ZİHİN HARİTASI OLUŞTURMANIN ÖĞRENCİ BAŞARISINA, KALICILIĞA VE ÖĞRENMEDEKİ DUYUŞSAL ÖZELLİKLERE ETKİSİ¹

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ² & Ayşe Ülkü KAN³

Öz

Bu çalışmanın amacı, altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrencilerin akademik başarısı, kalıcılık, derse ilişkin tutum ile motivasyonları üzerindeki etkilerini belirlemek ve uygulama sürecine ilişkin öğrenci algılarını ortaya çıkarmaktır. Karma modelde yürütülen araştırma 2010 yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki deney, bir kontrol grubu olmak üzere üç grup bulunmaktadır. Deney I (n:25) grubunda bireysel zihin haritalama, deney II (n:24) grubunda grupla zihin haritalama, kontrol grubunda (n:25) ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler başarı testi, tutum ve motivasyon ölçekleri, gözlem ve görüşme formlarıyla toplanmıştır. Nicel boyutta öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Nitel boyutta ise öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Uygulama süresince gözlemler yapılmış ve her hafta öğrencilerden düzenli olarak öğrenme günlükleri toplanmıştır. Grupla zihin haritalama geleneksel yöntemine göre daha etkili bulunmuştur. Grupların kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan farklılık belirlenmemiştir. Deney gruplarının tutum

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makale Ayşe Ülkü Kan'ın Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden türetilmiştir.

²Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, nurigomleksiz@yahoo.com, Orcid: 0000-0002-8268-0163

³ Doç. Dr. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, aulkukan@yahoo.com, Orcid: 0000-0002-1524-3326

puanları ve içsel motivasyon düzeyleri kontrol grubununkinden daha yüksek çıkmıştır. Katılımcılar, bireysel ve grupla zihin haritalamanın öğrenmede etkili, eğlenceli ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda zihin haritalamanın farklı ders ve konularda daha çok katılımcıyla, daha uzun süreli çalışmalarda kullanılması ve bilgisayar destekli zihin haritalamanın uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihin Haritalama, Bireysel Zihin Haritası, Grupla Zihin Haritası, Duyuşsal Özellikler, Motivasyon, Tutum.

The Effects of Using Individual and Group Mind Mapping on Students' Academic Achievement, Retention and Affective Characteristics in Social Studies Course

Abstract

This study aims at determining the effects of using individual and group mind mapping (GMM) on students' academic achievement, attitudes, motivation, permanence and students' perceptions of experimental process in sixth grade Social Studies Course. The research, which was carried out according to the mixed research model, was carried out in 2010. The study included three groups. Experimental I group (n:25) used individual mind mapping, experimental II group (n:24) used group mind mapping and control group (n:25) used traditional teaching method. Mixed research method that utilizes both quantitative and qualitative research designs was used in the study. Data were collected through achievement test, attitude and motivation scales; interview and observation forms. Pretest-posttest control group experimental design was used in quantitative part. Students and teacher were interviewed and observed. Learning diaries were collected every week. Study results revealed that group mind mapping was more successful than the traditional method. No significant difference was observed among the three groups in terms of retention scores. Attitude scores and intrinsic motivation perception levels of experimental groups were higher than those of control group. Based on the study results, it is suggested that both mind mapping and computer assisted mind mapping be used in teaching different courses and subjects during longer periods covering more participants. The participants found mind mapping effective, entertaining and useful.

Keywords: Mind Mapping, Individual Mind Mapping, Group Mind Mapping, Affective Characteristics, Motivation, Attitude.

GİRİŞ

Zihin haritalama, 1970'lerin başında Tony Buzan tarafından geliştirilmiştir (Michalko, 2001; Brinkmann, 2003a; Brinkmann, 2003b; Polson, 2004; Kokotovich, 2008; Tucker, Armstrong & Massad, 2009). Beyinle ilgili olarak Sperry ve arkadaşlarının çalışmaları sonucu ortaya çıkan zihin haritaları,

Buzan'ın çalışmaları ile anlam bulmuştur. Sperry'in araştırmaları, beynin sağ ve sol loblarının farklı çalıştığını vurgulamaktadır (Margulies, 1991; Akt. Derelioğlu, 2005; Tucker vd., 2009). 1960'ların sonlarında gerçekleştirilen ve serabral korteksin yapısına ilişkin çalışma, Sperry'e Nobel Ödülü kazandırmıştır. Çalışmanın ilk bulguları, beynin zekâ fonksiyonlarının iki lop arasında bölündüğünü göstermiştir. Buna göre beynin sağ lobu ritim, uzamsal farkındalık, bütünlük, hayal gücü, renk ve boyut gibi durumları algılamada; sol lop ise sözcükler, sayılar, sıralama, doğrusallık, analiz ve listeleme gibi mantıksal yönü ön plana çıkan zihinsel faaliyetlerde daha baskındır (Brinkmann, 2003b; Brinkmann, 2005; Buzan & Buzan, 2007). Bu bağlamda, ortaya çıkış amacı, olabildiğince hızlı not almak ve alınan notların dikkat çekici olmasını sağlamak olan zihin haritalamanın temel mantığı, beynin loplara farklı görevleri olduğuna dayanmaktadır. Beynin her iki lobunun kullanılmasının ise gerek öğrenmedeki verimi arttırdığı gerekse hafızayı kuvvetlendirdiği bilinmektedir (Brinkmann, 2003b; Brinkmann, 2005). Geleneksel anlamda, eğitim sistemi daha çok beynin sol lobuna hitap etmekte ve bu durum sağ lobun az kullanılmasına ve körelmesine neden olmaktadır. Ancak zihin haritası sağ ve sol lobu birlikte kullanmanın önemini vurgulamaktadır (Lau, 1998). Michalko (2001), zihin haritalamanın doğrusal düşünmeye alternatif olabileceğini ve beyni bütün olarak çalıştırdığını ifade etmektedir. Buna göre, zihin haritalamanın, beyni bütün olarak çalıştıran zihinsel bir faaliyet olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Zihin haritası, beynin bütünü kullanmayı; bir düşünceye bağlı fikirleri detaylandırarak ilişki kurmayı (Güler, 2008); aynı zamanda da düşünmeyi özetlemeyi sağlayan bir araçtır (Sheridan, 2008). Bu yönüyle, zihin haritası kavramını açıklayabilmek için öncelikle bilişsel harita kavramını anlamak gereklidir. Bilişsel haritalar, ilk kez mental modelleri açıklamak amacıyla 1948'de Tolman tarafından kullanılmıştır. İnsan belleğindeki bilişsel yapıları açıklamak için kullanılan bilişsel haritalar (Siau & Wang, 2007), yer öğrenme (place learning) kavramıyla birlikte anılmakta ve deneklerin, zihinlerinde bulunan çevreyle ilgili mekânsal bir harita çizimleri şeklinde tanımlanmaktadır (Morgan, 2005). Yer öğrenme deneyleri, uyarıcılara karşı sadece belirli tepkilerin öğrenilmediğini, deneğin içinde bulunduğu koşullara göre uygun davranışı seçerek amacına ulaşmayı öğrendiğini göstermek üzere yapılmıştır (Senemoğlu, 2005). Tolman'ın deneyleri, farelerin yiyecek bulmak için içinde buldukları deney düzeneğini öğrenmeleriyle açıklanabilir (Schultz & Schultz, 2002). Fareler üzerinde yapılan çalışmalarda, kurulan deney düzeneğinde, farelerin farklı yollardan besine ulaştıkları gözlenmiştir. Deneylerde, farelerin besine farklı yollardan ulaşabildikleri; bunu tepkisel olarak değil; oluşturdukları bilişsel haritaya göre gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Schultz & Schultz, 2002;

Senemoğlu, 2005). Buna göre, belirli bir alan içinde bir noktadan diğerine belirli bir rotayı takip ederek ulaşmak, zihindeki bilişsel haritayla açıklanmaktadır. Benzer şekilde, insanların da bir noktadan diğerine farklı rotalar kullanarak gidebilmeleri, zihinlerindeki bilişsel haritaya bağlıdır (Schultz & Schultz, 2002). O halde bilişsel harita, bireyin bir konuya ilişkin algılarını kapsayan; bir konunun iyi anlaşılması ve yapılandırılmasında bireye yardımcı olan görsel bir sunumdur (Scavarda, Bouzdine-Chameeva, Goldstein, Hays & Hill, 2004).

Bütün bilişsel harita çeşitlerinde ana konular, temalar, alt başlıklar, oklar, bağlantılar bulunmaktadır. Bilgi haritaları, kavram haritaları, zihin haritaları, sebep-sonuç haritalarının hepsi bilişsel haritalar olarak tanımlanabilir (Scavarda vd., 2004). Bilişsel haritalar içinde kabul edilen ve bir konuya ilişkin önemli noktaların, kavramların ve bunlar arasındaki bağlantıların gösterildiği grafiksel sunumlar olarak tanımlanabilecek zihin haritalama (mind mapping) birlikte; kavram haritalama (concept mapping), sebep-sonuç haritalama (causal mapping), akış haritası (flow-charting), anlam haritası (semantic mapping) gibi bilişsel haritalama çeşitleri de mevcuttur (Siau & Wang, 2007). Zihin haritaları, bilginin sadece hiyerarşik biçimde sunulduğu yapılar değildir. Çünkü zihin haritalama, kullanılan anahtar kelimelerle beynin potansiyelini açığa çıkarmayı kolaylaştıran, iyi organize olmuş bir beyin fırtınası aktivitesi olarak değerlendirilebilir. Zihin haritalama, sadece bilgilerin kategorilere ayrıştırılması değil, merkeze alınacak konuya ilişkin beynin içinde neler olduğunu ortaya koymaya hizmet eden bir tekniktir (Michalko, 2001).

Zihin haritalamanın ilk örnekleri mağara yazılarında ve Mısır hiyerogliflerinde görülebilir (Erhlich, 2001; Akt. Balım, Aydın & Evrekli, 2006). Buzan (2003a), tarihte iz bırakmış Da Vinci, Galileo, Einstein, Darwin gibi isimlerin farklı not alma biçimlerini benimsediklerini ve klasik biçimde değil de daha çok diyagramlar ve çizimler, kodlar ve şekiller kullanarak not aldıklarını belirtmektedir. Kalaycı (2004) da Rönesans dönemindeki yaratıcılığın en önemli sebepleri arasında, sözel anlatımla birlikte özellikle şema, çizim ve grafiklerin bilgi aktarma amaçlı kullanıldığını belirtirken tarihe iz bırakmış kişilerin alanlarında yaptıkları çalışmaları aynı zamanda bu unsurlarla zenginleştirdiklerini ve kolaylaştırdıklarını ifade etmiştir. Zihin haritalarının bilinçli bir şekilde çağrışımların ve imgesel bağlantıların kullanıldığı ve bu sayede yaratıcılığın serbest bırakılmasını sağlayan araçlar olduğunu ifade eden Michalko (2001), dâhilerin en belirgin özelliğinin, zihinlerini alışılmadık dışında ve geniş ölçüde kullanmaları olduğunu belirtmekte ve diğer bireylerin ise zihinlerini daha lineer, imgesel çağrışımlardan ve bağlantılardan uzak, özensiz ve disipline edilmemiş bir biçimde kullandıklarını vurgulamaktadır. Çağrışımlar ve imgesel bağlantılar, yaratıcılığın ana unsurlarıdır. Çünkü bunlar, bir düşüncenin

gerçekten orijinal ve yenilikçi olanlarını mantıklı, ancak önemsiz olanlardan ayıran unsurlardır (Michalko, 2001).

Zihin haritası, anahtar sözcükler ve anahtar görüntüler kullanarak bilgiyi saklama, düzenleme ve önem sırasına göre organize etme tekniğidir (Buzan, 2009a). Bir diğer ifadeye göre zihin haritası, herhangi bir konuya ya da temel bir probleme ilişkin bütün bağların ve ilişkili fikirlerin bir bütün hâlinde sergilendiği ve sistematik bir biçimde sunulduğu iyi organize olmuş grafiksel yapıdır (Brinkmann, 2001). Zihin haritası bir ana başlık ya da fikir etrafında o konuya ilişkin bütün alt başlıkların, kavramların, kelimelerin gösterilebildiği grafiksel bir tekniktir (Siochos & Papatheodorou, 2011). Bu tanımları çeşitlendirmek mümkündür. Kalaycı (2004), zihin haritasını, öğrenenin herhangi bir konuya ilişkin tüm bildiklerini kâğıda dökmeye yarayan ve bu bilgiler arasındaki ilişkileri bütün olarak sergileyen görsel bir araç olarak tanımlamaktadır. Bir diğer tanımlamada zihin haritası, bir düşünceye bağlı fikirleri detaylandırarak ilişki kurma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Güler, 2008). Benzer biçimde zihin haritaları, öğrencilerin düşünmenin en üst noktasında kendi düşündüklerini açıklayabildikleri, geliştirebildikleri ve yeniden gözden geçirebildikleri organize olmuş grafiksel yapılar biçiminde tanımlanmaktadır (Montgomery, 2005). Tucker ve arkadaşları (2009), zihin haritasını, konuların ve temaların organize edilebileceği görsel bir araç olarak tanımlamaktadır. Zihin haritası anlatılırken hiyerarşik yapısına dikkat çekilerek; kategorilerin kullanılmasıyla bilginin organize edilmesine vurgu yapılırken (Budd, 2003), bir başka tanımlamada ise zihin haritasının eldeki probleme ilişkin fikirleri not etme olduğu belirtilmektedir (Kokotovich, 2008). Brinkmann (2003b) daha genel bir tanımlama yaparak zihin haritalamanın, belirli bir konuya ilişkin fikirlerin ve kavramların grafiksel bir örüntü hâlinde gösterildiği özel bir not alma tekniği olduğunu ve bu tekniğin kullanımının insan beynini farklı bir biçimde çalıştırarak bilgilerin organize edilmesini ve hatırlanmasını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Yapılan tanımlamalar ışığında, zihin haritasının ne olduğuna ilişkin, birbiriyle paralellik gösteren pek çok görüşün olduğu söylenebilir. Zihin haritasının hiyerarşik yapılar, grafiksel gösterimler, grafiksel örüntüler, öğretim aracı, not alma tekniği, öğrenme aracı, bilgiler arası ilişki kurma yöntemi olduğu ve bu şekilde ifade edildiği görülmektedir. Zihin haritası birbiriyle ilişkili kavramların ağı olarak düşünülebilir. Zihin haritası yapılırken spontane bir biçimde düşünme gerçekleşir ve kavramlar arasındaki ilişkiler keşfedilir; buna bağlı olarak yaratıcı bağlantılar kurulur. Bu çerçevede zihin haritaları aslında çağrışım haritaları olarak da düşünülebilir (Davies, 2010). Goodnough ve Woods (2002), yaptıkları çalışmada zihin haritasını, hem bir öğretim aracı, hem öğrenme aracı hem de görsel öğrenme aracı olarak tanımlamışlardır. Evrekli, İnel ve Balım (2012) ise zihin haritasının

hem öğrenme sürecinde hem de ürünlerin değerlendirilmesinde kullanılabilirliğini belirtmektedirler. Bu görüşlerden hareketle, zihin haritasının görselliği ön plana alan bir öğrenme ve öğretim aracı olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir ifade ile hem kişinin kendi öğrenmesini kolaylaştırmada hem de öğretmenin öğretimi gerçekleştirmesinde görselliğin de gücünü kullanarak daha başarılı olabilecekleri düşünülebilir.

Görsel yönü zengin zihin haritaları, “anahtar sözcükler” ve “anahtar görüntüler”le oluşturulmaktadır (Buzan, 2009). Anahtar sözcükler, kişinin hatırlamak isteyeceği önemli bir durum için bir referans noktası olarak seçilmiş ya da yaratılmış özel sözcüklerdir. Anahtar görüntüler ise bireyin zihninde depolanan ve hafızayı açığa çıkarmaya yarayan, dikkatle inşa edilmiş sözcük-görüntü bileşimidir. Anahtar görüntü bir resimden çok daha fazla şeyi kapsar. Anahtar sözcüklerin anahtar görüntülerle birleşimi her iki birimin gücünü artırır; çünkü beynin her iki tarafı harekete geçirilmiş olur (Buzan, 2009). Bilindiği gibi zihin haritası, beyin fırtınasının kâğıda geçirilmiş hâlidir ve zihin haritasında kullanılan bilinçli çağrışımlar ve yaratıcı düşünceler bir araya gelerek tekniğin gücünü artırır (Kalaycı, 2004). Michalko (2001) ise zihin haritalamayı, beyindeki bir konuya ilişkin düşünceleri farklı açılardan ortaya çıkarma gücüne sahip bir teknik olarak tanımlamaktadır. Zihin, kendi içinde her düşünceleri bir diğerine rahatça bağlayabilir ya da var olan bağlantıyı anında ortaya çıkarabilir. Bu nedenle, birey herhangi bir konuya ilişkin olarak zihnindekilerin haritasını çıkardığında, birleşik örüntüleri, bağlantıları ve görünüşte farklıymış gibi duran; ancak birleştiğinde yeni bir fikir ya da zor bir sorunun yaratıcı bir çözümü olabilecek durumları rahatlıkla görebilecektir (Michalko, 2001).

Zihin haritaları, hiyerarşik yapılarıdır ve bazı kurallara bağlı kalınarak oluşturulur (Brinkmann, 2001; Michalko, 2001; Budd, 2003; Brinkmann, 2005; Buzan & Buzan, 2007). Bir zihin haritası oluştururken öncelikle, beynin yaratıcılığını daha iyi sergileyebilmesi için, boş bir sayfanın yan çevrilerek kullanılması gerekmektedir. Konuya ilişkin olarak bir ana tema belirlenir ve zihin haritası bu ana tema etrafında şekillenir. Ana tema, zihin haritasının merkezine gelecek şekilde yerleştirilir. Konuya ilişkin her bir ana fikir ana temadan çıkarılan bir ana dalla gösterilir. Ana dalların üzerine yazılan ve ana fikirleri temsil eden anahtar kelimeler kullanılır. Ana dallardan başlayarak ikincil fikirleri temsil eden alt dallar oluşturulur. Bütün bunlar yapılırken somuttan-soyuta, genelden-özele gibi ilkeler göz önünde bulundurulur. Zihin haritasının daha açık, anlaşılır ve iyi yapılandırılmış olması için renklerden faydalanılır. Aynı zamanda küçük oklar, soru işareti, ünlem gibi şekiller, çizimler ve semboller de kullanılarak bazı noktalara daha fazla dikkat çekilmiş olur (Brinkmann, 2001; Michalko, 2001; Budd, 2003; Buzan, 2003a; Buzan, 2003b; Buzan, 2008). Holografik ve yaratıcı

notlar hazırlamak amaçlandığı için simge ve renklerin yanında üç boyut algısı oluşturacak perspektif de kullanılır (Buzan, 2008).

Zihin haritalama bireysel olabileceği gibi grupla da yapılabilir (Michalko, 2001; Kalaycı, 2004; Buzan, 2009a). Grupla zihin haritalama, zihin haritalamanın bir başka yoludur. Michalko (2001), grupla zihin haritası yapımını, katılımcıların enerjilerini bir beyin fırtınası aktivitesinden sonra konuya harcadıkları bir süreç olarak yorumlamaktadır. Grupla yapılan beyin fırtınası sırasında zihin haritası, grubun fikir birliğine ulaştığı; düşünülenlerin kayıt altına alındığı ve ortak bir hafıza olarak kabul edilebilecek bir dışavurum faaliyetidir. Bu süreçte bireyler enerjilerini “grup beyni” adı altında birleştirirler ve ortak düşünürler (Buzan, 2007). Zaten grupla zihin haritası oluşturma çalışmalarında öğrencilerin akademik başarıları kadar sosyal becerilerinin de geliştiği vurgulanmaktadır (Goognough & Woods, 2002). Grupla zihin haritası yapımında öncelikle her bir katılımcıdan kendi zihinlerinde konuya ilişkin bir haritalama yapmaları, daha sonra da birlikte hareket ederek ortak bir zihin haritası ortaya koymaları beklenmektedir. Çizim grup tarafından ortak yapılacağı gibi, iyi bir grup elemanı tarafından; ancak renklere ve şekillere grupça kararlar verilerek de yapılabilir. Grubun oluşturacağı fikirler, ortak hareket edilerek değerlendirilmeli ve zihin haritasına yansıtılmalıdır (Michalko, 2001). Grupla zihin haritası çalışmasında, ortak fikirlerin ortaya çıkarılabileceği savunulmaktadır. Buzan (2009a), grupla zihin haritası yapılırken grup üyelerinin haritaya farklı biçimlerde katkı sağlayacağını belirterek; ortak bir sahiplenme duygusunun açığa çıkacağını vurgulamaktadır. Bu durum ise fikirlerin sınıflanmasına ve gelişmesine imkân tanır.

Grupla zihin haritası oluşturmada yedi ana basamak bulunmaktadır. Bu basamaklar, konuyu net bir biçimde tanımlama, zihin haritası yapacak kadar düşünerek bireysel beyin fırtınası yapma, daha küçük gruplara bölünerek küçük grup tartışması yapma, ortak kabul görmüş fikirleri kullanarak ilk çoklu zihin haritasını oluşturma, yapılan zihin haritasının demlendiği kuluçka aşamasından geçme, ikinci-üçüncü ve dördüncü aşamaları tekrarlayarak yeniden gözden geçirme ve son olarak fikirlerin analiz edildiği karar verme aşamalarıdır (Buzan & Buzan, 2007). Grupla zihin haritası uygulamasının bir çeşidi, çiftli zihin haritalamadır. Çiftli zihin haritalama, iki kişinin birlikte ortaya bir proje çıkaracakları zaman yaratıcılıklarını kullanabilecekleri bir teknik olarak ifade edilebilir. Bu süreçte de öncelikle konu tanımlanır, gruptakiler önce ayrılıp kendi bireysel zihin haritalarını yaparlar, daha sonra tekrar birleşerek tartışır ve fikir alışverişi yaparlar. Daha sonra ilk birleşik zihin haritalarını yaratırlar; yeni fikirlerini entegre ederler, birleşik zihin haritalarını düzenler ve yeniden oluştururlar. Son olarak mevcut durumu analiz eder ve kararlarını verirler (Buzan

& Buzan, 2007). Grupla zihin haritası yapmanın, daha çok yaratıcılıkları birleştirme, hatırlamayı kolaylaştırma, grupla problem çözme/durumu analiz etme, grupla karar verme, grupla proje yönetme, grupla eğitim ve öğretim yapma gibi alanlarda kullanılabilmesi vurgulanmaktadır (Buzan & Buzan, 2007). Grupla zihin haritası tekniği (GZHT) daha keyifli öğrenmeyi, bireyin ve grubun ortak uyum ve ahenkle çalışmasını; böylece grubun gücünün artmasını, yaratıcı ve kullanışlı fikirlerin oluşmasını; grup içi uzlaşma oluşturarak takım ruhunun gelişmesini, grubun işi sahiplenmesini, konunun daha iyi anlaşılmasını ve grup üyelerinin fikirlerini karşılaştırabilecekleri bir platform bulmasını sağlamaktadır (Buzan & Buzan, 2007). Bireysel ve grupla zihin haritası teknikleri, öğrenenlere çok farklı yararlar sağlayabilir. Bu tekniklerin bilişsel ve duyuşsal açıdan katkılarını belirlemek amacıyla Sosyal Bilgiler dersi uygulama alanı olarak belirlenerek deneysel bir desenle araştırılmıştır. Deneysel desen, nitel araştırma ile desteklenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde bireysel zihin haritası ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa; öğrenmedeki tutum ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklere etkilerini ve uygulamalara dönük öğrenci ve öğretmen algılarını belirlemektir.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin denenceler aşağıda sıralanmıştır.

1. Grupların öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.
2. Grupların öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklılık vardır.
3. Grupların sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
4. Grupların sontest puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
5. Grupların Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ)'den aldıkları öntutum-sontutum toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
6. Grupların öntutum puanları kontrol altına alındığında, sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
7. Grupların SBDTÖ'nün sevme, fayda, ilgi, istek, güven alt boyutlarına ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
8. Grupların SBDTÖ'nün sevme, fayda, ilgi, istek, güven alt boyutundan aldıkları öntutum puanları kontrol altına alındığında, grupların sontutum puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklılık vardır.
9. Grupların Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği (SBDMÖ)'den aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

10.Grupların önmotivasyon puanları kontrol altına alındığında, sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

11.Grupların SBDMÖ'nün içsel motivasyon, önemseme, dışsal motivasyon alt boyutlarına ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

12.Grupların SBDMÖ'nün içsel motivasyon, önemseme, dışsal motivasyon alt boyutundan aldıkları önmotivasyon puanları kontrol altına alındığında, grupların sonmotivasyon puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklılık vardır.

Nitel boyuta ilişkin amaçlar ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1.Bireysel zihin haritası tekniği (BZHT) ve GZHT'ye yönelik uygulamaların nasıl yapılması gerektiğine ilişkin algılar nedir?

2.BZHT ve GZHT için nelerin gerektiğine ilişkin algılar nedir?

3.BZHT ve GZHT'nin beğenilen yönlerine ilişkin algılar nedir?

4.BZHT ve GZHT'nin uygulanmasında problem yaşanan durumlara ilişkin algılar nedir?

5.BZHT ve GZHT'nin faydalarına/katkılarına ilişkin algılar nedir?

6.BZHT ve GZHT'nin uygulanmasında oluşan duyuşsal duruma ilişkin algılar nedir?

7.BZHT ve GZHT'nin tekrar uygulanmasını istemeye ilişkin algılar nedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada karma araştırma (mixed research) yöntemi tercih edilmiştir. Karma yöntem, nitel ve nicel verilerin birlikte ya da ardışık olarak toplanması, analiz edilmesi ve toplanan bilgilerin birleştirilmesini içerir (Creswell, Plano-Clark, Gutmann & Hanson, 2003). “Üçüncü paradigma” olarak tanımlanan (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) bu yöntem, nicel yöntemden yararlanarak sayıları, nitel yöntemden yararlanarak da kelimeleri toplayıp ortaya yeni, bağımsız bir şeyler çıkarma çabası olarak yorumlanabilir (Creswell & Plano Clark, 2011). Araştırmanın nicel boyutu öntest-sontest kontrol gruplu desen üzerine kurulmuştur. Bu desende katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçüme tabi tutulurlar (Balci, 2001; Büyüköztürk, 2001, Karasar, 2004). Bu çalışmada iki deney, bir kontrol grubuna yer verilmiştir. Deney gruplarının birinde BZHT, ikincisinde GZHT kullanılırken kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda

eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Süreç odaklı bir desen olan eylem araştırması, belirli bir sürecin kendi ortamı içinde uzun bir süre çalışılarak odaklanılan soruna ilişkin veri toplanmasına dayanmaktadır. Eylem araştırması desenine göre uygulama esnasında ortaya çıkabilecek sorunların anlaşılması ve çözülmesi bununla birlikte uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini paylaşmaları beklenmektedir. Esnek bir yaklaşımın hâkim olduğu eylem araştırması deseninde, araştırmacının veriye yakınlığı, süreci yakından takip etmesi; başka bir ifade ile araştırmacının katılımcı rolünün bulunması ve veri toplama aracı gibi çalışması dikkat çekmektedir. Bu desende araştırma sonuçlarının uygulamaya hemen aktarılabilir olması, uygulamanın iç içe olması biçiminde yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırmada çalışmalar, eylem araştırması deseninin teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Buna göre araştırmacının rehberliğinde bir uygulayıcı tarafından yeni bir yaklaşım uygulamaya konur ve süreç araştırmacı tarafından analiz edilir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Çalışma grubu

Araştırma karma yöntemle göre yürütüldüğü için çalışma grubu seçimine gidilmiştir. Goetz ve LeCompt (1984) nitel araştırmaların sonuçlarının, çalışılan durumları karşılaştırmak adına genellemek ve nitel araştırmaların güçlü yanlarını yaptıkları deneysel çalışmalara aktarmak isteyen araştırmacıların, nitel araştırma desenleri içine nicel araştırmayla özdeşleşmiş bazı örnekleme biçimlerini kattıklarını belirtmişlerdir (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2005). Buradan hareketle çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme seçimine gidilmiş ve bu çerçevede, araştırmanın çalışma grubu, Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir il merkezinde bulunan bir okulun 6. sınıf şubeleri arasından belirlenen ve üç şubede öğrenimine devam eden toplam 74 öğrenciden oluşturulmuştur. Bu üç şubeden ikisi araştırmanın deney, biri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney I grubunda Sosyal Bilgiler dersi bireysel zihin haritasıyla, deney II grubunda grupla zihin haritasıyla yürütülürken; kontrol grubunda ise mevcut program (hiçbir ekstra uygulama yapılmadan) kullanılmıştır. Gruplardaki öğrencilerin belirlenmesinde kümeleme analizi yapılmış. Buna göre araştırma kapsamındaki öğrencilerin 5. sınıf genel not ortalamaları, 6. sınıf birinci dönem genel not ortalamaları, 1. dönem 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi genel not ortalamaları dikkate alınarak analiz gerçekleştirilmiştir. Buna bağlamda deney I grubunda 25, deney II grubunda 24 ve kontrol grubunda 25 öğrencinin yer aldığı görülmüştür. Yansızlık ölçütlerine ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonuçları dikkate

alındığında, 5. sınıf not ortalamasına [$F(2-71)=2,677$, $p=076$]; 6. sınıf 1. dönem not ortalamasına [$F(2-71)=.260$, $p=.772$]; 6. sınıf 1. dönem Sosyal Bilgiler dersi not ortalamasına [$F(2-71)=2.230$, $p=.115$] ve bunların yanında grupların öntest puanlarına [$F(2-71)=1.129$, $p=.329$] ilişkin varyans analizi sonuçlarının anlamlı olmadığı ve grupların bu özellikler açısından denk oldukları görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşmelerin yapılmasında maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu örneklemede amaç, taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini arttırarak, bunu çalışmaya en üst düzeyde yansıtmaktır. Buradaki temel mantık, genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamaktan çok çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak olguların var olup olmadığını ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu nedenle araştırma sürecine ilişkin görüşmeler yapılırken, deney I ve deney II gruplarının her birinden 15 öğrenci belirlenmiştir. Öğrenciler belirlenirken, kendini ifade etme ve dersteki başarı düzeyi dikkate alınarak, beşer iyi, orta ve alt düzeyden seçim yapılmıştır. Ayrıca, çeşitliliği sağlamak için belirlenen gruplardaki cinsiyet dağılımının dengeli olmasına dikkat edilmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmanın nicel verileri toplanırken öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla öntest ve sontest olarak kullanılan başarı testi, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin motivasyonlarını ve tutumlarını ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise gözlem formu, görüşme formu ve öğrencilere ait öğrenme günlüklerinden yararlanılmıştır.

Başarı testi: 64 maddelik başarı testinin ön analiz işlemleri 433 öğrenciyle yürütülmüş ve testin ortalama güçlüğü .57, KR-20 değeri ise .94 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin madde ayırıcılık gücü indisi değerleri .27 ile .66 arasında; madde güçlük indisi değerleri ise .27 ile .89 arasında değişmektedir.

Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği: Toplam 29 maddeden oluşan beşli likert tipindeki tutum ölçeği sevme ($\alpha=.87$), fayda ($\alpha=.88$), ilgi ($\alpha=.77$), istek ($\alpha=.76$), güven ($\alpha=.74$) başlıklarını taşıyan beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin KMO değeri .954, Bartlett testi sonucu 8.152, Cronbach Alpha değeri ise .61 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği: Beşli likert tipindeki motivasyon ölçeği ise 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte içsel motivasyon ($\alpha=.80$), dışsal motivasyon ($\alpha=.83$) ve önemseme ($\alpha=.75$) alt boyutları bulunmaktadır. Ölçeğin

faktör yükleri .46 ile .74 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin KMO değeri .890, Bartlett testi sonucu 4.395, Cronbach Alpha değeri ise .79 olarak hesaplanmıştır.

Gözlem formu: Nitel araştırma yönteminin bir gerekliliği olarak çoğu zaman üzerinde çalışılacak grubun kendi ortamında gözlenmesi şarttır (Lichtman, 2006). Çalışmada kullanılan gözlem formu iki boyutludur. Birinci boyut, dersin normal işleyişini gözlemlemeye dayanan, diğer boyut ise zihin haritası yapımına ilişkin gözlem yapılmasını sağlayan bir yapıdadır. Böylece hem dersin işlenişine hem de zihin haritası yapımına ilişkin gözlemlerin daha sistematik bir biçimde gerçekleşmesi sağlanmıştır. Karasar (2004), gözlem gerektiren araştırmalarda en az iki gözlemcinin bulunması gerektiğini belirtmektedir. Benzer biçimde Best ve Khan (1989) da araştırma süreçlerinde farklı gözlemcilerin bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sebeple araştırmada iki gözlemci birlikte gözlem yapmışlardır. Tavsiye edildiği üzere (Borg & Gall, 1983; Karasar, 2004), gözlemciler, gözlemler başlamadan önce farklı zamanlarda bir araya gelerek nasıl gözlem yapacaklarını belirlemişlerdir. Gözleme ilişkin önemli noktalar belirlenerek aynı konuda farklı gözlemler yapıp sonuçlar karşılaştırılarak benzer ve farklı noktaların nedenleri ortaya konulmuştur. Böylece araştırma sürecinde yapılacak gözlemlerden önce iki gözlemci arasında görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Görüşme formu (Öğretmen-öğrenci formları): Bir diğer veri toplama aracı görüşme formudur. Araştırmada görüşme yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmede, önceden hazırlanmış sorularla birlikte, görüşmenin seyrine göre mevcut soruları açıcı yan soruların sorulmasına da imkân tanınmaktadır (Karasar, 2004; Lichtman, 2006). Bu bağlamda alan yazın incelenerek sorular oluşturulmuş, hazırlanan sorular uzmanlarla değerlendirilerek nihai bir form elde edilmiştir. Benzer bir form da öğretmen görüşmesine uygun olacak biçimde geliştirilmiştir. Böylece süreci hem öğretmen hem öğrenci gözünden değerlendirmek amacıyla birbirine paralel iki görüşme formu hazırlanmıştır. Bir diğer önemli nokta, görüşmenin yapılacağı mekândır. Çünkü görüşme yapılacak bireylerin bu süreçte kendilerini rahat hissetmeleri önemlidir. Bu nedenle okul yönetimiyle görüşülerek rehber öğretmen odasında görüşmeler yapılarak kayıt altına alınmıştır.

Öğrenme günlükleri: Nitel boyutta kullanılan son veri toplama aracı haftalık öğrenme günlükleridir. Bu günlüklerle öğrencilerin bir hafta boyunca yapılan bütün uygulamaları değerlendirmeleri istenmiştir. Özellikle öğrencilere sorulan sorularda Sosyal Bilgiler dersi ve zihin haritalamaya ilişkin bir soru yöneltilmemiştir. Bu sayede öğrencilerin yönlendirilmeleri önlenmeye

çalışılmıştır. Öğrenme günlüklerinin veri toplama aracı olarak kullanılmasının nedeni, farklı nitel veri toplama teknikleri kullanılırken gözden kaçırılacak noktaların tespiti ve araştırma verilerini zenginleştirmektir. Böylece, duruma ilişkin daha net bir görüntünün ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi

Nitel verilerin çözümlenmesinde lisanslı bir istatistik paket programı, nitel verilerin çözümlenmesinde ise nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov (K-S) testi kullanılmıştır. K-S testi, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin sınanmasında tercih edilen bir testtir (De Vaus, 2002; Dewan & Somanathan, 2004). Bu testin sonucuna göre uygulanacak testlerin parametrik ya da nonparametrik olmasına karar verilir. Buna göre iki bağımsız grup arasındaki karşılaştırma t testi yerine MWU testiyle, aynı gruptaki farklı iki ölçüm arasındaki farklılık eşli gruplar t testi yerine Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ikiden fazla bağımsız grup arasındaki karşılaştırma ANOVA yerine KWH testiyle ölçülmelidir (De Vaus, 2002). Ayrıca araştırmada deneysel desenin bir gereği olarak kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. ANCOVA öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenlerde ve özellikle küçük gruplarda kullanılması önerilen bir testtir (Pallant, 2005). Ancak kovaryans analizinin yapılabilmesi için veri setinin birtakım sayıtları karşılaması gerekmektedir (Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2003). ANCOVA, regresyon ve ANOVA'yı birleştiren bir teknik olduğu için her iki yaklaşımın varsayımlarını karşılamak durumundadır. Bu varsayımlar, grupları içi regresyon eğrilerinin eğimlerinin eşit olması, randomize bir desende bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin bulunması, bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait normallik ve homojenliğin gerçekleşmesi ve ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması biçiminde sıralanmaktadır (Büyüköztürk, 2003). Balcı (2001), kovaryans analizine ilişkin varsayımların karşılanmaması durumunda, tek yönlü varyans analizinin kullanılmasının daha uygun olacağını ifade etmiştir. Bu sebeple araştırmada ANCOVA'ya ilişkin varsayımların karşılanmadığı durumlarda ANOVA kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi içerik analizine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çözümleme sürecinde birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve anlaşılır bir şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Stemler (2001), içerik analizinin metin içindeki sözcük sayısını belirlemekten daha fazlası olduğunu belirtirken, bu değerlendirme tekniğini anlamlı ve zengin kılanın kodlamalar ve verilerin

kategorize edilmesi olduğunu ifade etmektedir. Lichtman (2006) da içerik analizinin önemini açıklarken, bu tekniği “3C”nin analizi şeklinde isimlendirmektedir. “3C” Coding, Categorizing ve Concepts (themes) kelimelerinin açıklamasıdır. “Coding=kodlama”, “categorizing=kategorize etmek” ve “concept=tema” anlamlarını karşılamaktadır. Lichtman (2006), içerik analizinin altı aşamada yürütülebileceğini ifade ederken; bu aşamalar başlangıç kodlamasının yapılması, bu kodlamaların gözden geçirilmesi, ana fikirlerin ve ilk kategorilerin oluşturulması, oluşturulan kategorilerin ıslah edilmesi, ana ve alt kategorilerin gözden geçirilmesi, kategorilerden temalara geçilmesi biçimindedir. Buna göre içerik analizi süreci, kodlama yapmayı ve eldeki nitel verilerin içeriğine uygun biçimde kategorileri yapılandırma sürecini kapsamaktadır (Merriam, 1998). Mevcut çalışmada içerik analizi kullanılmış ve veriler bu yolla analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerliği sağlama yollarından biri, verilerin ayrıntılı olarak raporlaştırılması ve sonuçlara nasıl erişildiğinin açıklanmasıdır. İç geçerliği sağlamada izlenecek yollardan biri farklı veri kaynaklarının, veri toplama yöntemlerinin kullanılması ve bunların birbirlerini tutarlı biçimde desteklemesidir. Yine bu tutarlılığın detaylı biçimde açıklanması iç geçerliğin sağlanmasında izlenecek yollardan biridir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Buna göre çalışmada, gözlem, görüşme, öğrenme günlüğü gibi farklı veri kaynakları kullanılmıştır. Bütün bunlar çalışmanın nitel boyutuna ilişkin iç geçerliği sağlamaya destek olmuştur. Yani veri çeşitlenmesi çalışmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla tercih edilmiştir. Bir diğer önemli unsur, dış geçerliğin sağlanmasıdır. Dış geçerliğin yani aktarılabilirliğin sağlanmasındaki yollardan biri örneklemin çeşitlendirilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu görüşten hareketle çalışmada, maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Dış geçerliği sağlamada kullanılan stratejilerden biri ayrıntılı betimlemedir. Araştırmacının konumunu, çalışmada izlediği yolları detaylı biçimde anlatması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenle çalışma sürecine ilişkin detaylı açıklamalar yapılmıştır. Nitel araştırmalarda dış geçerliği sağlamada kullanılan stratejilerden biri aktarılabilirliktir. Aktarılabilirlik, nicel araştırmalarda genellemenin karşılığı gibi düşünülebilir. Ancak nitel araştırmalarda, genelleme yapılmayacağı için durumun net biçimde açıklanması ve aktarılması gerekli görülmektedir. Aktarımın gerçekleştirilmesindeki yollardan biri ayrıntılı betimlemedir. Doğrudan alıntı, bu amaçla nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada, doğrudan alıntılar metin içerisinde verilirken, tırnak içerisinde, italik yazı karakterinde ve üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan sunulmuştur. Aynı zamanda sunulan her doğrudan alıntının başına, alıntının nereden yapıldığını

gösteren açıklayıcı kısaltmalar konulmuştur. Bu kısaltmalardan, veri kaynağı için kullanılan “Gr”, “Gz”, “ÖG” ifadeleri sırasıyla görüşme, gözlem ve öğrenme günlüğünü; kaynak kişi için kullanılan “Ö” ve “Öğrtm” ifadeleri öğrenci ile öğretmeni; cinsiyet için kullanılan “E” ve “K” harfleri erkek ile kız, öğrencinin ait olduğu grup için kullanılan “i”, “o”, “a” harfleri iyi, orta, alt grup öğrenciyi temsil etmektedir. Bununla birlikte gözlemin yapıldığı tarih de cümle başında belirtilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirliğin karşılığı tutarlık gibi düşünülebilir. Özellikle iç güvenilirlik kavramını karşılayan tutarlık, tutarlık incelemesiyle gerçekleştirilebilir. Bu amaçla araştırma süreci yürütülürken kullanılacak veri kaynaklarının birbiriyle paralellik göstermesi ve benzer şeyi ölçmesi gerekmektedir. Verilerin kayıt altına alınması da tutarlık için gerekli görülmektedir. Ayrıca toplanan verilerin kodlanmasında ve kavramsallaştırmasında bu tutarlığın devam etmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada bütün bu sıralanan unsurlar dikkate alınmıştır. Veri toplama araçları birbirini destekleyecek biçimde hazırlanmıştır ve yapılan gözlem ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Kodlamalar yapılırken de farklı veri kaynaklarından elde edilen kodlar birbirini destekleyecek biçimde aynı ana tema içerisine atılarak bu konuya ilişkin doğrudan alıntılar metin içinde gösterilmiştir. İç güvenilirliğin sağlanmasında izlenecek yollardan biri, aynı araştırmaya birden fazla araştırmacının dâhil edilmesidir. Bu durum, araştırmanın kabul edilme oranını artıracaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu nedenle, araştırma sürecinde veri toplama yöntemlerinden biri olan gözlem, iki gözlemciyle yürütülmüştür. Araştırmaya araştırmacı dışında bir başka gözlemcinin dâhil edilmesi iç güvenilirliği desteklemiştir. Yine iç güvenilirliğin sağlanmasında izlenecek yollardan biri gözlem yapılarak elde edilen bulguların görüşmelerle de desteklenmesidir. Bu durumun, araştırmanın inandırıcılığını arttıracığı düşünülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu görüşten hareketle araştırma sürecinde hem gözlemler yapılmış hem de yapılan bu gözlemler öğretmen ve öğrenci görüşmeleriyle desteklenmiştir.

BULGULAR ve YORUM (11 punto)

Bu bölümde araştırma ile elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

Nicel boyuta ilişkin bulgular

Bu kısımda başarı testi, tutum ve motivasyon ölçeklerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Tablo 1’de grupların başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanlarına ilişkin eşli gruplar t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1

Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	İşlem	n	\bar{x}	ss	sd	t	P
Deney I	Öntest	25	26.56	8.02	24	-6.539*	.000
	Sontest	25	36.84	11.24			
Deney II	Öntest	24	29.79	6.96	23	-8.537*	.000
	Sontest	24	42.04	9.66			
Kontrol	Öntest	25	29.76	10.66	24	-3.255*	.003
	Sontest	25	35.00	10.68			

*p<.05

Tablo 1’de Sosyal Bilgiler dersinde BZHT’nin kullanıldığı deney I [$t_{(24)}=-6.539$, $p=.000$], GZHT’nin kullanıldığı deney II [$t_{(23)}=-8.537$, $p=.000$] ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin [$t_{(24)}=-3.255$, $p=.003$] öntest-sontest toplam puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Üç grubun da öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Tablo 2

Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarına İlişkin Ancova ve Bonferroni Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	μ^2	Bonferroni
Öntest	3867.466	1	3867.466	34.317	.000	.000	
Grup (Ana Etki)	622.588	2	311.294	5.382*	.007*	.133	
Hata	4048.852	70	57.811				grupla>geleneksel
Düzeltilmiş Toplam	8566.338	73					

*p<.05

Tablo 2’de grupların sontest puanlarına ilişkin kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Öntest toplam puanları, kontrol değişkeni olarak analize alınmış ve sontest toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir. Öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının sontest toplam puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir [$F_{(1:70)}=5.382$; $p=.007$]. Eta kare (μ^2) değeri incelendiğinde farklı gruplarda olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak %13’lük bir farkla sontest puanlarını etkilediği ortaya

konmuştur. Bonferroni testi sonucuna göre bu farklılık, deney II ve kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında gerçekleşmiştir. Yani GZHT'yi kullanan grubun sontest puanları anlamlı biçimde daha yüksektir.

Tablo 3

Sontest-Kalıcılık Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	İşlem	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney I	Sontest	25	35.88	11.14	24	-.614	.545
	Kalıcılık	25	36.84	11.24			
Deney II	Sontest	24	40.46	8.78	23	-1.251	.223
	Kalıcılık	24	42.04	9.66			
Kontrol	Sontest	25	33.56	11.36	24	-1.002	.326
	Kalıcılık	25	35.00	10.68			

Tablo 3'te görüldüğü gibi BZHT'nin kullanıldığı deney I [$t_{(24)}=-.614$, $p=.545$], GZHT'nin kullanıldığı deney II [$t_{(23)}=-1.251$, $p=.223$] ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin [$t_{(24)}=-1.002$, $p=.326$], sontest ve kalıcılık toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Tablo 4

Sontest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Puanlarına İlişkin Ancova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sontest	4680.499	1	4680.499	103.477	.000
Grup (Ana Etki)	25.715	2	12.858	.284	.753
Hata	3166.259	70	45.232		
Düzeltilmiş Toplam	8448.014	73			

Tablo 4'te grupların kalıcılık puanlarına ilişkin kovaryans analizi sonuçları görülmektedir. Sontest toplam puanları kontrol değişkeni olarak analize dâhil edilmiş ve kalıcılık toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının kalıcılık toplam puanları arasında anlamlı fark belirlenmemiştir [$F_{(1:70)}=.284$, $p>.05$].

Tablo 5

Öntutum-Sontutum Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	İşlem	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney I	Öntutum	25	122.40	8.75	24	-6.928*	.001
	Sontutum	25	132.96	12.10			
Deney II	Öntutum	24	116.75	12.84	23	-8.178*	.000
	Sontutum	24	133.79	8.80			
Kontrol	Öntutum	25	115.36	19.17	24	-2.041	.052
	Sontutum	25	124.20	19.21			

* $p<.05$

Tablo 5’te Sosyal Bilgiler dersinde BZHT’nin kullanıldığı deney I grubundaki [$t_{(24)}=-6.928, p=.001$] ve GZH’nin kullanıldığı deney II grubundaki [$t_{(23)}=-8.178, p=.000$] öğrencilerin öntutum-sontutum puanlarının, sontutum puanları lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Buna karşın geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin [$t_{(24)}=-2.041, p=.052$], öntutum-sontutum toplam puanlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 6

Sontutum Puanlarına İlişkin KWH Testi Sonuçları

Yöntem/teknik	n	Sıra Ort.	sd	KWH	p
Bireysel	25	42.06	2	4.138	.126
Grupla	24	40.06			
Geleneksel	25	30.48	Levene=5.944		

Tablo 6’ya göre grupların sontutum toplam puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır [$KWH_{(2)}=4.138; p=.126$]. Buna göre gruplarda uygulanan BZHT, GZHT ve geleneksel yöntemin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarında farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 7

Tutum Ölçeğinin “Sevme” Alt Boyutuna İlişkin Öntutum-Sontutum Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	Öntutum-	n	Sıralar	Z	p
Deney I	Negatif sıra	4	12.25	49.00	
	Pozitif sıra	21	13.14	276.00	-3.059*
	Eşit	0			
	Toplam	25			
Deney II	İşlem	n	\bar{x}	ss	t
	Öntutum	25	38.20	4.29	-8.554*
	Sontutum	25	45.00	4.48	
Kontrol	Öntutum	24	37.68	6.92	-1.788
	Sontutum	24	40.32	8.06	

* $p<.05$

Tablo 7’de BZHT’nin kullanıldığı deney I grubundaki öğrencilerin SBDTÖ’nün *sevme* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanlarının sontutum puanları lehine anlamlı biçimde farklılaştığı [$Z=-3.059, p=.002$]; benzer biçimde GZHT’nin kullanıldığı deney II grubundaki öğrencilerin puanlarının da sontutum puanları lehine farklılaştığı [$t_{(24)}=-8.554, p=.000$] görülmüştür. Buna karşın geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki [$t_{(23)}=-1.788, p=.086$] öğrencilerin öntutum-sontutum puanlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 8

Tutum Ölçeğinin “Fayda” Alt Boyutuna İlişkin Öntutum-Sontutum Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar	Öntutum-sontutum	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Deney I	Negatif sıra	5	8.20	41.00	-1.401	.161
	Pozitif sıra	11	8.64	95.00		
	Eşit	9				
	Toplam	25				
Deney II	Negatif sıra	1	1.50	1.50	-3.448*	.001
	Pozitif sıra	15	8.97	134.50		
	Eşit	8				
	Toplam	24				
Kontrol	Negatif sıra	5	8.00	40.00	-1,732	.083
	Pozitif sıra	12	9.42	113.00		
	Eşit	8				
	Toplam	25				

*p<.05

Tablo 8’de *fayda* alt boyutuna ilişkin olarak deney I [$Z=-1.401$, $p=.161$] ve kontrol gruplarının [$Z=-1.732$, $p=.083$] öntutum-sontutum puanlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı; buna karşın, GZHT’nin kullanıldığı kontrol grubunun [$Z=-3.448$, $p=.001$] puanlarının sontutum puanları lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 9

Tutum Ölçeğinin “İlgi” Alt Boyutuna İlişkin Öntutum-Sontutum Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	Öntutum-sontutum	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Deney I	Negatif sıra	3	9.00	27.00	-2.932*	.003
	Pozitif sıra	17	10.76	183.00		
	Eşit	5				
	Toplam	25				
Deney II	Negatif sıra	3	6.17	18.50	-3.099*	.002
	Pozitif sıra	16	10.72	171.50		
	Eşit	5				
	Toplam	24				
Kontrol	İşlem	n	\bar{x}	ss	t	p
	Öntutum	25	20.72	3.45	-1.456	.158
Sontutum	25	22.08	3.97			

*p<.05

Tablo 9'a göre BZHT'nin kullanıldığı deney I [$Z=-2.932$; $p=.003$] ve GZHT'nin kullanıldığı deney II [$Z=-3.099$, $p=.002$] gruplarının ilgi alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanlarının farklılaştığı; ancak kontrol grubunda böyle bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür [$t_{(24)}=-1,456$, $p=.158$].

Tablo 10

Tutum Ölçeğinin "İstek" Alt Boyutuna İlişkin Öntutum-Sontutum Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar	Öntutum-sontutum	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Deney I	Negatif sıra	3	8.17	24.50	-2.664*	.008
	Pozitif sıra	15	9.77	146.50		
	Eşit	7				
	Toplam	25				
Deney II	Negatif sıra	3	6.17	18.50	-3.099*	.002
	Pozitif sıra	16	10.72	171.50		
	Eşit	5				
	Toplam	24				
Kontrol	İşlem	n	\bar{x}	ss	t	p
	Öntutum	25	15.68	3.66	-1.627	.117
	Sontutum	25	17.08	3.13		

* $p<.05$

Tablo 10'a göre BZHT ve GZHT'nin kullanıldığı deney I [$Z=-2.664$, $p=.008$] ve deney II [$Z=-3.099$, $p=.002$] gruplarının istek alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanlarının sontutumlara lehine farklılaştığı; bununla birlikte geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunda böyle bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$t_{(24)}=-1.627$, $p=.117$].

Tablo 11

Tutum Ölçeğinin "Güven" Alt Boyutuna İlişkin Öntutum-Sontutum Puan Ortalamaları Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	İşlem	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney I	Öntutum	25	16.60	2.93	24	-.614	.545
	Sontutum	25	17.04	3.96			
Deney II	Öntutum	24	15.71	3.32	23	-3.235*	.004
	Sontutum	24	18.00	1.82			
Kontrol	Öntutum	25	16.00	3.42	24	-1.421	.168
	Sontutum	25	17.20	3.24			

Güven alt boyutuna ilişkin olarak yapılan istatistiksel işlemlere göre BZHT'nin kullanıldığı deney I [$t_{(24)}=-.614$, $p=.545$] ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının [$t_{(24)}=-1.421$, $p=.168$] öntutum-sontutum puanları

arasında bir farklılık belirlenmezken; GZHT'nin kullanıldığı deney II grubunda [$t_{(23)}=-3,235$, $p=.004$] sınıtutum puanları lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Tablo 12

Sevme-Fayda-İlgi-Güven-İstek Alt Boyutlarına İlişkin Sınıtutum Puanlarının KWH Testi ve Varyans Analizi Sonuçları

Alt boyut	Yöntem/teknik	n	Sıra	sd	KWH	p	Fark
Sevme	Bireysel	25	41.36	2	6.623*	.036	bi>ge
	Grupla	24	42.79				
Fayda	Geleneksel	25	28.56	Levene=3.242...p=.045			gr>ge
	Bireysel	25	38.52	2	1.082	.582	-
	Grupla	24	39.60				
İlgi	Geleneksel	25	34.46	Levene=5.154...p=.008			
	Bireysel	25	46.46	2	8.863*	.012	bi>ge
	Grupla	24	36.40				
Güven	Geleneksel	25	29.60	Levene=3.888...p=.025			
	Bireysel	25	38.74	2	.179	.915	-
	Grupla	24	37.52				
İstek	Geleneksel	25	36.24	Levene=5.921...p=.004			
	Yöntem/teknik	n	V. K.	KT	KO	F	p
	Bireysel	25	Grp.	32.827	16.413		
	Grupla	24	Grp. içi	515.173	7.256	2.262	.112
	Geleneksel	25	Toplam	548.000			
	Toplam	74		Levene=1.962			

* $p<.05$

Tablo 12'ye göre her üç grubun tutum ölçeğinin alt boyutlarına göre karşılaştırılmalarında, sevme [$KWH_{(2)}=6.623$; $p=.036$] ve ilgi [$KWH_{(2)}=8.863$; $p=.012$] alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sevme alt boyutuna göre bu farklılık BZHT'nin kullanıldığı sınıf ile geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıf arasında ve GZHT'nin kullanıldığı sınıf ile geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıf arasında, zihin haritası tekniklerinin kullanıldığı deney grupları lehine gerçekleşmiştir. İlgi alt boyutunda ise bu farklılık BZHT'nin kullanıldığı sınıf ile geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin tutum puanları arasında ve BZHT'nin kullanıldığı sınıf lehine olduğu görülmüştür. Buradan hareketle zihin haritası kullanmanın, Sosyal Bilgiler dersinin sevilmesi ve derse ilişkin ilginin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 13

Ön Motivasyon-Son Motivasyon Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	İşlem	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney I	Ön motivasyon	25	99.12	9.60	24	-1.966	.061
	Son motivasyon	25	102.56	10.42			
Deney II	Ön motivasyon	24	98.04	6.69	23	-3.143*	.005
	Son motivasyon	24	102.38	8.47			
Kontrol	Ön motivasyon	25	95.24	10.97	24	-1.432	.165
	Son motivasyon	25	98.12	9.68			

*p<.05

Tablo 13'e göre önmotivasyon-sonmotivasyon toplam puanları arasında deney I [$t_{(24)}=-1.966$, $p=.061$] ve kontrol grubu için [$t_{(24)}=-1.432$, $p=.165$] anlamlı farklılık belirlenmezken; deney II grubunun motivasyon puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [$t_{(23)}=-3.143$, $p=.005$]. Söz konusu bu farklılık deney II grubunun sonmotivasyon puanları lehinedir.

Tablo 14

Ön Motivasyon Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Ancova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Önmotivasyon	2116.332	1	2116.332	33.760	.000
Grup(Ana Etki)	102.108	2	51.054	.814	.447
Hata	4388.093	70	62.687		
Düzeltilmiş top.	6818.000	73			

Tablo 14'te grupların motivasyon toplam puanlarına ilişkin kovaryans analizi sonuçları görülmektedir. Önmotivasyon toplam puanları kontrol değişkeni olarak analize eklenmiş ve grupların sonmotivasyon toplam puanları arasındaki farklılığın anlamlılığı test edilmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının sonmotivasyon toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(1-70)}=.814$, $p=.447$].

Tablo 15'e göre grupların *içsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları karşılaştırıldığında BZHT'nin kullanıldığı deney I [$t_{(24)}=5.558$, $p=.000$] ve GZHT'nin kullanıldığı deney II gruplarının [$Z=-3.033$, $p=.002$] puanlarının son motivasyon puanları lehine farklılaştığı görülmektedir. Buna karşın geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun puanları arasında istatistiksel fark belirlenmemiştir.

Tablo 15

Motivasyon Ölçeğinin “İçsel Motivasyon” Alt Boyutuna İlişkin Ön motivasyon-Son motivasyon Puanlarının Eşli Gruplar t ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar	İşlem	n	\bar{x}	ss	t	p
Deney I	Ön motivasyon	25	39.44	2.66	5.558*	.000
	Son motivasyon	25	43.00	2.58		
Kontrol	Ön motivasyon	24	38.48	6.05	-1.821	.081
	Son motivasyon	24	40.24	3.19		
	Ön mot-son mot.	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Deney II	Negatif sıra	18	11.25	202.50	-	3.033*
	Pozitif sıra	3	9.50	28.50		
	Eşit	3				
	Toplam	24				

*p<.05

Tablo 16

Motivasyon Ölçeğinin “Önemseme” Alt Boyutuna İlişkin Ön motivasyon-Son motivasyon Puan Ortalamalarının Eşli Gruplar t Ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar	Önmotivasyon-	n	Sıra Ort.	Sıralar	Z	p
Deney I	Negatif sıra	5	11.60	58.00	-1.201	.230
	Pozitif sıra	13	8.69	113.00		
	Eşit	7				
	Toplam	25				
Deney II	Negatif sıra	9	10.39	93.50	-.768	.442
	Pozitif sıra	12	11.46	137.50		
	Eşit	3				
	Toplam	24				
	İşlem	n	\bar{x}	ss	t	p
Kontrol	Önmotivasyon	25	34.20	5.48	-1.960	.062
	Sonmotivasyon	25	36.12	4.56		

Tablo 16’ya göre *önemseme* alt boyutuna ilişkin olarak BZHT’nin kullanıldığı deney I [$Z=-1.201$, $p=.230$], GZHT’nin kullanıldığı deney II [$Z=-.768$, $p=.442$] ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının [$t_{(24)}=-1.960$, $p=.062$] önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı fark belirlenmemiştir.

Tablo 17

Motivasyon Ölçeğinin “Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Ön motivasyon-Son motivasyon Puan Ortalamalarının Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	İşlem	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney I	Ön motivasyon	25	23.36	6.47	24	1.563	.131
	Son motivasyon	25	21.88	6.97			
Deney II	Ön motivasyon	24	20.00	5.70	23	-1.00	.328
	Son motivasyon	24	21.00	6.86			
Kontrol	Ön motivasyon	25	22.56	4.14	24	.704	.488
	Son motivasyon	25	21.76	6.83			

*p<.05

Tablo 17’ye göre BZHT’nin kullanıldığı deney I [$t_{(24)}=-1.563$, $p=.131$], GZHT’nin kullanıldığı deney II [$t_{(23)}=-1,00$, $p=.328$] ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının [$t_{(24)}=.704$, $p=.488$] *dışsal motivasyon* alt boyutuna ilişkin olarak önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Tablo 18

Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Sonmotivasyon Puanlarının Anova ve Ancova Sonuçları

Alt boyut	Yöntem/teknik	n	V.K.	sd	KT	KO	F	p	schf
İ. Mot.	Bireysel	2	Grp.	2	142.823	71.41	9.641*	.00	bi>gl gr>gl
	Grupla	2	Grp. içi	7	525.893	7.407			
	Geleneksel	2	Topl.	7	668.716				
	Toplam	7		Levene=.800	p=.453				
Önems.	Bireysel	2	Grp.	2	45.836	22.91	1.591	.21	-
	Grupla	2	Grp. içi	7	1022.70	14.40			
	Geleneksel	2	Topl.	7	1068.54				
	Toplam	7		Levene=1.420	p=.249				
D. Mot.	V.K		Kareler		sd	Kareler Ortalaması	F	p	
	Önmotivasyon			1340.981	1	1340.981	46.	.000	
	Grup(AnaEtki)			48.955	2	24.478	.84	.434	
	Hata			2027.552	70	28.965	-		
	Düzeltilmiş			3375.635	73				
	Toplam								

*p<.05

Tablo 18’de içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin olarak, grupların son motivasyon puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [$F=9.641$; $p=.000$]. Bu farklılık BZHT’nin kullanıldığı deney I grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu arasında ve yine GZHT’nin kullanıldığı deney II grubu ile kontrol grubu arasında gerçekleşmiştir. Ölçeğin önemseme ve

dışsal motivasyon alt boyutlarına ilişkin olarak grupların puanları arasında bir farklılık tespit edilmemiştir.

Nitel boyuta ilişkin bulgular

Bu bölümde nitel veri kaynaklarından elde edilen verilere ilişkin bulgular değerlendirilmiştir.

Tablo 19

Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Uygulamalarının Nasıl Yapıldığına İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları

Uygulama	Alt temalar	Kaynak					Toplam
		Görüşme		Gözlem		Öğrenme Günlüğü	
		Öğrc. grs.	Öğrt. grs.	G1	G2		
		f	f	f	f	f	f
BZHT	Konunun merkeze yazılması	15	-	-	-	-	15
	Merkezden kalın dalların çıkarılması	14	-	-	-	-	14
	Kalın dallardan ince dalların çıkarılması	14	-	-	-	-	14
	Simge/resim kullanılması	14	-	-	-	-	14
	Konunun anlaşılması	14	-	-	-	-	14
	Simge/ resim kullanılması	13	-	-	-	-	13
GZHT	Merkezden kalın dalların çıkarılması	9	-	3	-	-	12
	Konunun anlaşılması	12	-	-	-	-	12
	Kalın dallardan ince dalların çıkarılması	7	-	4	-	-	11
	Konunun merkeze yazılması	8	-	1	-	-	9
	Anahtar sözcükler	5	-	-	-	-	5

BZH ve GZH'nin nasıl yapıldığına ilişkin olarak veriler değerlendirildiğinde BZH için *“konunun merkeze yazılması”*, *“merkezden kalın dalların çıkarılması”*, *“kalın dallardan ince dalların çıkarılması”*, *“simge/resim kullanılması”* ve *“konunun anlaşılması”* gibi alt temaların oluştuğu görülmüştür. Bu temalara bakıldığında, öğrencilerin bireysel zihin haritası yapım aşamalarına hâkim oldukları ve bu süreci iyi bir biçimde kavradıkları düşünülebilir. Bu temaya referans olacağı düşünülen öğrenci görüşlerinden bazıları, (Gr-Ö14-E/a) *“...ortasına konunun adını yazıyorduk, kalın dallar çıkartıp yanlarından da ince dallar çıkartacaktık, kalın dallarla ince*

dallar aynı renkte olacaktı sonra işlediğimiz konuyla ilgili aklımızdakileri yazacaktık, resimler, simgeler de vardı...; (Gr-Ö12-K/a) "...kağıdın ortasına başlığı yazıyorduk, sonra öğrendiklerimizi yazıyorduk ortasına, merkezi yazıyorduk. sonra kenarlara onla ilgili şeyleri yapıyorduk... bir de resimler vardı..." biçimindedir.

GZHT'ye ilişkin olarak ise, nasıl yapılır ana temasında ortaya çıkan alt temalar "*simge/resim kullanılması*", "*merkezden kalın dalların çıkarılması*", "*konunun anlaşılması*", "*kalın dallardan ince dalların çıkarılması*", "*konunun merkeze yazılması*", ve "*anahtar sözcüklerin kullanılması*" biçiminde sıralandığı görülmüştür. Sıralanan bu alt temaların zihin haritası yapım kuralları içinde olması öğrencilerin zihin haritası tekniğinin kullanımına ilişkin fikir sahibi olduklarını göstermektedir. Bu temaya referans olacağı düşünülen öğrenci görüşlerinden bazıları; Gr-Ö3-K/o "...o konuyla ilgili yazılar yazıyorduk... görseller simgeler çiziyorduk..." şeklindedir.

Tablo 20

Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Uygulamaları için Gerekenlere İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları

Uygulama	Alt Tema	Kaynak				Öğrenme Günlüğü	Toplam
		Görüşme		Gözlem			
		Öğrc. grş	Öğrt. grş	G.1	G.2		
		f	f	f	f	f	
BZHT	Malzemeler	15	-	-	-	-	15
	Uygun sınıf ortamı	14	-	-	-	-	14
	Bilgi	11	-	-	-	-	11
	*öğretmenden	7	-	-	-	-	7
	*kaynak kitaplardan	2	-	-	-	-	2
	*tekrar ederek	2	-	-	-	-	2
GZHT	Bilgi	17	-	-	-	-	17
	*öğretmenden	9	-	-	-	-	9
	*kaynak kitaplardan	6	-	-	-	-	6
	*tekrar ederek	2	-	-	-	-	2
	Malzemeler	15	-	-	-	-	15
	Uygun sınıf ortamı	2	-	-	-	-	2
	Grup oluşturma	2	-	-	-	-	2

BZHT'nin uygulaması için gerekenlere ilişkin alt temalar "*malzemeler*", "*uygun sınıf ortamı*" ve "*bilgi*" şeklinde sıralanmıştır. Başka bir deyişle, öğrencilerin zihin haritası uygulaması için gerekli gördükleri unsurlar malzeme, uygun sınıf ortamı ve bilgidir. Bilgi kaynakları ise "*öğretmen*", "*kaynak kitap*" ve "*tekrar yapmak*" biçiminde ifade edilmiştir. Bu temaya referans olabilecek

örneklerden bazıları, **Gr-Ö8-E/i** “...malzeme olarak boya kalemleri, gerektiğinde silgi ve açacak bir de A-4 kâğıdına ihtiyaç var...” ; **Gr-Ö8-E/i** “...sınıf ortamı sessiz olmalı, eğer sessiz olunmazsa anlayamayız konuyu, o yüzden aklımıza birşey gelmez. düşünürken eğer sınıftakiler sessiz olmazsa aklımızda düşündüklerimizin hepsi gider... konsantre olamayız... bu yüzden sessizlik önemli...” ve **Gr-Ö15-E/i** “...en önemli olan şey bilgiydi, dersi dinlemek gerekiyordu.” biçimindedir.

GZHT'nin uygulandığı grupta bu ana temaya ilişkin alt temalar “**bilgi**” “**malzemeler**” “**uygun sınıf ortamı**” ve “**grup oluşturma**” şeklinde sıralanmaktadır. En yoğun yüklemenin yapıldığı alt tema ise “**bilgi**”dir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, zihin haritası yapımının ön koşulu bilgi olarak ifade edilebilir. Grupla zihin haritası uygulamasına ilişkin olarak ortaya çıkan “**zihin haritası nasıl yapılır**” ana temasında da öğrencilerin “**konunun anlaşılması**” alt temasına vurgu yaptıkları göz önünde bulundurularak, uygulama için gerekenlerde bilgiyi söylemiş olmaları her iki ana tema arasındaki tutarlılık olarak düşünülebilir. Öğrenciler, bilgiye ulaşma kaynaklarını üç gruba ayırmışlardır. Bunlar “**öğretmen**”, “**kaynak kitaplar**” ve “**tekrar**” biçiminde sıralanmıştır. Bu temaya ilişkin örnek cümlelerden bazıları, **Gr-Ö1-K/o** “...tekrar yapmamız lazım, konuyla ilgili bilgiler gerekiyor...” **Gr-Ö11-E/i** “...ortam gerekir.. sessiz.. sıralar uygun olsun....” ; **Gr-Ö14-E/i** “...grup oluşturduk....boya kalemleri, dosya kâğıdı (gerekliydi)..., bilgiler..” biçimindedir.

Tablo 21

Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Uygulamalarının Beğenilen Yönlerine İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları

Uygulama	Alt Tema	Kaynak				Öğrenme Günlüğü	Toplam
		Görüşme		Gözlem			
		Öğrc.grş	Öğtm. grş	G.1	G.2		
		f	f	f	f	f	
BZHT	Resim/simge çizmek/boyamak	11	1	1	-	-	13
	Bilgiyi kâğıda dökmek	6	-	-	-	-	6
	Sınırlandırılmamak	1	-	-	-	-	1
GZHT	Resim/simge çizmek/boyamak	12	1	-	-	4	17
	Grupla çalışmak	6	-	3	5	-	14
	*iş bölümü	3	-	1	3	-	7
	*fikir alışverişi	3	-	2	2	-	7
	Bilgiyi kâğıda dökmek	3	-	-	-	1	4

BZHT'nin beğenilen yönlerine ilişkin alt temalar **“resim/simge çizmek/boyamak”**, **“bilgiyi kâğıda dökmek”**, **“sınırlandırılmamak”** biçimindedir. Bu temaya ilişkin referans örnekleri, **Gr-Ö6-E/a** “...zihin haritasından çok hoşlandım... simgeler kullanmak çok keyifliydi...”; **Gr-Öğrt.** “...şekil-simge kullanımı, renkli kalemlerin kullanılması çok hoşlarına gitti... uygulama açısından ilk kez böyle bir şeyle karşılaşmış olmaları durumu cazip kıldı...” şeklindedir. GZHT'nin beğenilen yönleri ise **“resim/simge çizmek/boyamak”**, **“grup çalışmak”** ve **“bilgiyi kâğıda dökmek”** olarak belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin referans örnekleri **ÖG-2** “Bu hafta Sosyal Bilgiler dersinde zihin haritası yapmaktan zevk aldım. Çünkü renkli kalemlerle uğraşmak çok hoştu...”, **Gr-Ö15-E/i** “...en güzel tarafı arkadaşlarımla çalışmaktı, tek olsam yapamazdım arkadaşlarımla birlikte olduğum için fikir alış verişini yaptık...” biçiminde sıralanmıştır.

Tablo 22

Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Uygulamalarında Problem Yaşanan Durumlara İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları Anmaktadır.

Uygulama.	Alt Tema	Kaynak					Toplam
		Görüşme		Gözlem		Öğrenme Günlüğü	
		Öğr. grş.	Öğtm.grş	G.1	G.2		
f	f	f	f	f	f		
BZHT	Sürenin yetersizliği	14	-	3	-	3	20
	Simge/resim çizmede zorlanma	4	1	4	-	-	9
	Malzemelerden kaynaklanan problemler	9	-	-	-	-	9
	*kağıt	7	-	-	-	-	7
	*boya kalemleri	2	-	-	-	-	2
	Konuyu kavrayamama	5	-	-	2	-	7
	Arkadaş müdahalesi	3	-	1	1	-	5
	Zihin haritası kurallarında zorlanma	-	1	4	-	-	5
	Ortamdan kaynaklanan problemler	2	-	1	1	-	4
	*gürültü	1	-	1	1	-	3
	*oturma düzeni	1	-	-	-	-	1
	GZHT	Gruptan kaynaklanan problemler	15	2	6	9	-
*grup üyelerinin yardım etmemesi		6	-	2	1	-	9
*fikir tartışması		4	-	2	3	-	9

* <i>hep aynı kişilerin çizmesi</i>	1	-	2	3	-	6
* <i>grup arkadaşlarını benimseyememe</i>	1	2	-	1	-	4
* <i>grup üyelerinin yetersiz oluşu</i>	1	-	-	1	-	2
* <i>grup çalışmasına uygun olmama</i>	2	-	-	-	-	2
Sürenin yetersizliği	10	2	3	-	-	15
Simge/resim çizmede zorlanma	4	-	5	1	-	10
Konuyu kavrayamama	3	-	2	1	-	6
Ortamdan kaynaklanan problemler	1	-	3	2	-	6
* <i>gürültü</i>	1	-	2	2	-	5
* <i>oturma düzeni</i>	-	-	1	-	-	1
Malzemelerden kaynaklanan problemler	2	-	-	-	-	2
Zihin haritası kurallarını kavrayamama	-	1	-	-	-	1

BZHT'nin uygulanmasında yaşanan problemlere ilişkin alt temalar **“sürenin yetersizliği”**, **“simge/resim çizmede zorlanma”**, **“malzemedan kaynaklanan problemler”**, **“konuyu kavrayamama”**, **“arkadaş müdahalesi”**, **“zihin haritası kurallarında zorlanma”**, **“ortamdan kaynaklanan problemler”**, biçiminde sıralanmaktadır. Bu alt temalara ilişkin referans gösterilebilecek örneklerden bazıları **Gr-Ö1-K/i** “... zaman yetmiyordu, zaman biraz daha uzun olsaydı daha fazla bilgiyi kağıda dökerdim...”, **Gz-1-11.03.2010** “...en büyük problem zaman, süre yeterli olsa daha iyi işler çıkarabilirler öğrenciler...”, **Gr-Öğrtm.** “...simgeleri yapmakta güçlük çeken öğrencilerim oldu, belki bu durumu gidermek için simgelerin, resimlerin bir yerden kesilip yapıştırılmasına müsaade edilebilir...”, **Gr-Ö2-E/a** “...kâğıtlar bence büyük olmalı, bazen bilgiler sığmıyor...” biçimindedir.

GZHT'nin uygulamasında problem yaşanan durumlar **“gruptan kaynaklanan problemler”**, **“sürenin yetersizliği”**, **“simge/resim çizmede zorlanma”**, **“konuyu kavrayamama”**, **“ortamdan kaynaklanan problemler”**, **“malzemedan kaynaklanan problemler”**, **“zihin haritası kurallarını kavrayamama”** şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak gruptan kaynaklanan problemler ‘*grup üyelerinin yardım etmemesi*’, ‘*fikir tartışması*’, ‘*hep aynı kişilerin çizmesi*’, ‘*grup arkadaşlarını benimseyememe*’, ‘*grup üyelerinin yetersiz*

oluşu, *'grup çalışmasına uygun olmama'* şeklinde sıralanırken; ortamdaki kaynaklanan problemler ise *'gürültü'* ve *'oturma düzeni'* şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda referans cümleler **Gr-Ö12-K/i** “...en zor kısmı grupla çalışmak!...çünkü kimse yardım etmiyordu gruptan, bir arkadaşım ve ben yapıyorduk, bir arkadaşım şekil çiziyordu, bir de bana ne yazacağımı söylüyordu, diğer arkadaşlarım yardım etmiyordu!..”, **Gr-Ö11-E/i** “...anlaşamamazlık...biri diyor ben yapacağım öbürü diyor ben yapacağım, hepsine veriyorum, o zaman bana soruyorlar...fikir soruyorum hepsi susuyor!...”, **Gr-Öğrtm.** “...grup arkadaşları birbirlerini kabullenmekte güçlük çektiler, çünkü daha yakın arkadaşlarıyla birlikte çalışmak istediler, oysa grupların belirlenmesinde her seviyeden öğrencilerin bulunmasına dikkat edilmişti...”, şeklindedir.

Tablo 23

Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Uygulamalarının Faydalarına/Katkılarına İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları

Uygulama	Alt Tema	Kaynak				Öğrenme Günlüğü	Toplam
		Görüşme		Gözlem			
		Öğr. grş	Öğtm. grş	G.1	G.2		
		f	f	f	f	f	f
BZHT	Bilişsel açıdan	20	2	-	-	1	23
	* kavrama	7	-	-	-	-	7
	* kalıcılık	4	1	-	-	-	5
	* öğrenme	4	-	-	-	-	4
	* tekrar	2	1	-	-	1	4
	* analiz	2	-	-	-	-	2
	* çaba	1	-	-	-	-	1
	Sosyal ilişkiler açısından	7	-	2	2	-	11
	Dersi sevdirmeye açısından	4	1	-	-	-	5
GZHT	Bilişsel açıdan	17	2	1	-	2	22
	* kalıcılık	7	1	-	-	-	8
	* kavrama	7	-	-	-	-	7
	* tekrar	1	1	-	-	2	4
	* ne bildiğini görme	1	-	1	-	-	2
	* zihni kullanma	1	-	-	-	-	1
	Sosyal ilişkiler açısından	6	-	1	-	-	7
	Dersi sevdirmeye açısından	2	1	-	-	2	5

BZHT'nin kullanıldığı grupta uygulamanın faydalarına ilişkin olarak iç alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar “*bilişsel açıdan*”, “*dersi sevdirmeye açısından*” ve “*sosyal ilişkiler açısından*” biçimindedir. Bununla birlikte bilişsel açıdan katkılar ise ‘*kavrama*’, ‘*kalıcılık*’, ‘*öğrenme*’, ‘*tekrar*’, ‘*analiz*’ ve ‘*çaba*’ alt temalarına ayrılmıştır. Bu temaya referans olabilecek örnekler, **Gr-Ö6-E/o** “...semboller kullandığımız için daha iyi kavriyorum... daha fazla aklımda kalıyor...”, **Gr-Ö6-E/o** “...arkadaşlarımızla da durmadan zihin haritasıyla ilgili konuşuyorduk, arkadaşlığımız da geliyordu...”, **Gr-Ö4-K/i** “...bana sosyal bilgileri sevdirdi, bilgim daha çok oldu... evde çalışırken de hemen aklıma geliyor derste öğrendiklerim...” biçimindedir.

GZHT'nin kullanıldığı grupta da benzer alt temalar oluşmuştur. Bu alt temalar “*bilişsel açıdan*”, “*dersi sevdirmeye açısından*” ve “*sosyal ilişkiler açısından*” şeklinde sıralanmaktadır. Yine bilişsel açıdan katkılar ‘*kalıcılık*’, ‘*kavrama*’, ‘*tekrar*’, ‘*ne bildiğini görme*’ ve ‘*zihni kullanma*’ biçimindedir. Bu alt temalara ilişkin referans örnekleri; **Gr-Ö15-E/i** “...bana en çok katkı sağlayan tarafı zihnimizde kalan resimleri... ben çok aklımda tutamıyorum bazı şeyleri, onları resimle yapınca zihnimde kalıyor...”, **Gr-Ö3-K/o** “... grup çalışmasında da hep beraber yapıyorduk..dersleri daha iyi anladık..daha önce çok iyi tanımadığım bir arkadaşım vardı grupta, şimdi daha iyi anlaşıyoruz...” **Gr-Ö13-K/a** “...derse daha çok ilgim oluyor..kitaplardan da yararlanıyoruz ya dersi daha iyi anlıyorum...kendimi geliştirdim. dersi daha iyi dinliyorum...”, **Gr-Öğrtm.** “...(zihin haritası), dersin daha zevkli hale gelmesini sağladı... öğrenciler zihin haritası yapılacak dersi heyecanla beklediler...” **ÖG-1** “daha iyi bir sosyal bilgiler dersi geçirmek için zihin haritası hep sürsün...” biçiminde sıralanmıştır.

Tablo 24

Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Uygulamalarında Oluşan Duyuşsal Duruma İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları

Uygulama	Alt Tema	Kaynak				Öğrenme Günlüğü	Toplam
		Görüşme		Gözlem			
		Öğr. grş	Öğtm. grş	G.1	G.2		
		f	f	f	f	f	f
BZHT	Uygulama öncesi	24	2	-	-	-	26
	*heyecan	9	1	-	-	-	10
	*merak	9	1	-	-	-	10
	*sevinç	4	-	-	-	-	4
	*korku	2	-	-	-	-	2
	Uygulama sonrası	41	2	16	5	42	106
	*zihin haritasına yönelik	17	-	16	5	41	79

Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci...

	-mutluluk	14	-	2	-	23	39
	eğlenme	6	-	2	-	12	20
	öğren. kalıc.	4	-	-	-	4	8
ölm.							
	bilginin artması	3	-	-	-	4	7
	kendini	1	-	-	-	3	4
ölçebilme							
	-istek	1	-	9	3	-	13
	-ilgi	1	-	5	2	4	12
	-heyecan	-	-	-	-	7	7
	-sevme	-	-	-	-	7	7
	-kendine güven	1	-	-	-	-	1
	*derse yönelik	24	2	-	-	1	27
	-sevme	10	-	-	-	1	11
	-motivasyon	8	1	-	-	-	9
	-ilgi	6	1	-	-	-	7
GZHT	Uygulama öncesi	27	2	-	-	-	29
	*heyecan	11	1	-	-	-	12
	*merak	8	1	-	-	-	9
	*korku	7	-	-	-	-	7
	*şaşırtma	1	-	-	-	-	1
	Uygulama sonrası	44	2	9	1	23	79
	*zihin haritasına yönelik	22	-	9	1	23	55
	-mutluluk	9	-	3	-	12	24
	eğlenme	5	-	3	-	7	15
		4	-	-	-	5	9
öğrenme/kalıcılık							
	-ilgi	5	-	3	-	6	14
	-heyecan	4	-	3	1	5	13
	-kendine güven	4	-	-	-	-	4
	*derse yönelik	22	2	-	-	-	24
	-motivasyon	8	1	-	-	-	9
	-ilgi	8	1	-	-	-	9
	-sevme	6	-	-	-	-	6

Tablo 24'e göre gerek BZHT gerekse GZHT uygulamalarında ortaya çıkan duyuşsal durumun "**uygulama öncesi**" ve "**uygulama sonrası**" olarak ayrıldığı görülmüştür. BZHT uygulaması için uygulama öncesi duyuşsal durum alt teması içerisinde 'heyecan', 'merak', 'sevinç' ve 'korku' gibi kategoriler yer alırken; uygulama sonrası duyuşsal durum ise 'zihin haritasına yönelik' ve 'derse yönelik' biçiminde sıralanmıştır. Bu duruma ilişkin referans örnekleri **Gr-Ö3-K/i** "...önce çok heyecanlandım, meraklandım, nasıl yaparım diye... zihin haritasını hiç bilmediğim için ne yapacağız, nasıl yapacağız, nelerden faydalanacağız bilmediğim için meraklandım ve heyecanlandım...", **Gr-Ö14-K/a** "...arada

korktuğum da olmuştu, sonra geçti...”, **ÖG-15** “*bu hafta en ilgi çekici durum zihin haritasıydı, hem bilgilendirici hem zevkli çünkü*”, biçiminde sıralanmıştır.

GZHT uygulaması için ise uygulama öncesi duyuşsal durum alt teması içerisinde **‘heyecan’, ‘merak’, ‘korku’** ve **‘şaşıрма’** kategorileri yer almıştır. Ayrıca uygulama sonrası duyuşsal durum alt teması içerisinde de **‘zihin haritasına yönelik’** ve **‘derse yönelik’** kategorileri yer bulmuştur. Genel olarak bu alt temaya ilişkin referans cümleleri, **Gr-Ö15-E/i** “*...korktum, heyecanlandım, meraklandım nasıl bişe olacağını düşündüm...zor mu kolay mı?..*”, **Gr-Ö6-K/i** “*...yapmaya başlayınca kolay oldu. kolay olduğu için içimdeki korku geçti, eğlenceli olduğu içinde içimde huzur oldu*” **Gr-Ö11-E/i** “*...daha çok hoşuma gitti... yapmak istedim... ünitadaki konular aklımda kalıyordu. çok zevkli..arkadaşlarımızla zaman geçiriyorduk...*”, biçimindedir.

Tablo 25

Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Uygulamalarının Tekrarını İstemeye İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları

Uygulama	Alt Tema	Kaynak				Toplam
		Görüşme		Gözlem		
		Öğrc. grş	Öğrt. grş	G.1	G.2	
		f	f	f	f	f
BZHT	Başka derslerde	18	-	-	-	18
	*Fen ve Teknoloji	10	-	-	-	10
	*Matematik	4	-	-	-	4
	*Türkçe	3	-	-	-	3
	*bütün dersler	1	-	-	-	1
	Sosyal Bilgilerde	15	-	-	-	15
GZHT	Başka derslerde	23	-	-	-	23
	*Matematik	8	-	-	-	8
	*Türkçe	5	-	-	-	5
	*Fen ve Teknoloji	4	-	-	-	4
	*Bütün dersler	4	-	-	-	4
	*İngilizce	1	-	-	-	1
	*Teknoloji-Tasarım	1	-	-	-	1
	Sosyal Bilgilerde	15	-	-	-	15

Tablo 25’ten anlaşıldığı gibi gerek BZHT gerekse GZHT uygulamalarına ilişkin olarak uygulamanın tekrarını istemeye dönük olarak hem **“başka derslerde kullanma isteği”** hem de **“Sosyal Bilgiler dersinde/başka ünitelerde kullanma isteği”** gibi iki alt tema oluşmuştur. BZHT’nin **‘fen ve teknoloji’, ‘matematik’, ‘Türkçe’** ve **‘bütün dersler’**de kullanılmak istendiği ortaya çıkmıştır. Genel olarak bu duruma ilişkin görüşler **Gr-Ö1-K/i** “*...sosyal bilgiler dersinde*

başka ünitelerde de kullanılmasını isterdim; çünkü yararı çok fazla zihin haritasının... iyi öğrenmiş oluyoruz, el becerimizi görüyoruz. geçen ünite de kullansaydık keşke... tarihler, yer isimleri çok fazlaydı, zihin haritasıyla daha kalıcı olabilirdi...”, Gr-Ö13-E/a “...matematik dersinde kullanılsın isterdim, çünkü matematiği sevmiyorum. zihin haritası kullanılsaydı matematik dersini sevebilirdim...”, Gr-Ö1-K/i “...çok isterdim, çok yararı oluyor zihin haritasının. bütün derslerde kullanılmasını isterim. ezberlemesi zor şeyleri daha kolay öğrenebilirdik; çünkü zihin haritası bir konunun özeti gibi...” biçiminde ifade edilmiştir.

GZHT uygulamasında ise Sosyal Bilgiler dersinde kullanma isteğiyle birlikte başka derslerde kullanma isteğine ilişkin olarak **‘matematik’, ‘Türkçe’, ‘fen ve teknoloji’, ‘İngilizce’, ‘teknoloji tasarımı’** derslerinin çok vurgulandığı dikkat çekmiştir. Buna ilişkin olarak **Gr-Ö13-K/a** “...sosyal bilgilerde yine yapabiliriz. hem eğlenceli oluyor... çok karışık bir ünitelerde kullansak keşke... iyi öğrenirdik...”, **Gr-Ö8-E/a** “...bütün derslerde olsun isterim...sosyal bilgileri iyi anladık; diğer dersleri de iyi anlarsak başarılı oluruz.... ..” biçiminde görüşlerin ifade edildiği görülmüştür. Genel olarak hem BZHT hem de GZHT’ye ilişkin nitel çözümlenmeler, her iki tekniğin uygulanmasında olumlu sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Ancak bu olumlu sonuçlarla birlikte, her iki tekniğin kullanılmasında ortaya çıkan olumsuz durumların ve uygulamaya ilişkin problemlerin bulunduğu da belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin daha ayrıntılı bilgi, sonuç bölümünde anlatılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında, bireysel ve grupla gerçekleştirilen zihin haritalama teknikleri, farklı gruplarda uygulanıp geleneksel yöntemle karşılaştırılarak bu tekniklerin öğrenmedeki başarı ve kalıcılık üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ve “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Altı hafta boyunca yapılan uygulama ile öğrencilerin derse ilişkin tutum ve motivasyonlarında ne gibi farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bütün bunlar yapılırken hem nicel hem de nitel verilerden faydalanılmıştır. Bu bölümde elde edilen sonuçlar, farklı çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak durum değerlendirilmiştir.

Yapılan uygulamalar sonrasında, BZHT, GZHT ve geleneksel yöntemin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu ancak özellikle grupla zihin haritası tekniğinin öğrenci başarısı üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, BZHT ile

geleneksel yöntem arasında başarıyı arttırma açısından bir farklılığın oluşmaması dikkat çekmektedir. Genel bir bakışla, zihin haritası kullanımının öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan bir araştırmada GZHT'nin, BZHT'ye göre daha derin analizler gerektirdiği için daha etkili olduğu vurgulanmıştır (Budd, 2003). Bir başka araştırmada ise işbirlikli biçimde yapılan zihin haritasının geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir (Ismail, Ngah, & Umar, 2010). Alanda zihin haritası tekniğinin farklı kullanım biçimlerine ilişkin olarak yapılmış benzer araştırmaların sonuçları incelendiğinde, mevcut araştırmacının yukarıda anlatılan sonucuyla paralellik gösterdikleri; başka bir ifadeyle, zihin haritası kullanımının genel olarak öğrenci başarısını olumlu etkilediği görülmüştür (Steyn & Boer, 1998; Farrand, Hussain & Hennessy, 2002; Amar-Singh, 2004; Kahveci, 2004; Elgin-Kıdık, 2005; Bütüner, 2006, Yaşar, 2006; Aslan, 2006; Moi & Lian, 2007; Abi-El-Mona & Abd-El-Khalick, 2008; Bütüner & Gür, 2008; Aydın, Balım, Türkoğuz, Taşkoşyan, Özgüder, Evrekli, İnel & Sucuoğlu 2008; Al-Jarf, 2009; Çamlı, 2009; Aydın, 2009; Aydın, 2010; Evrekli, 2010; Evrekli & Balım, 2010, Yavaş, 2011, Fidan, 2012). Ancak bunun yanında bir diğer araştırmada, ana fikir bulma yöntemi, geleneksel yöntem ve zihin haritalama karşılaştırılmıştır ve anafikir bulma yönteminin zihin haritası ve geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısını daha olumlu etkilediği belirlenmiştir (Trevino, 2005). Bu sonuç, mevcut araştırmacının sonucuyla uyumlanmamaktadır. Araştırma kapsamında kalıcılık da incelenmiştir. BZHT, GZHT ve geleneksel yöntemin öğrenci başarısındaki kalıcılığı sağlamada birbirlerinden farklı ya da üstün oldukları söylenemez. Ancak bilgisayar destekli zihin haritası kullanımının geleneksel yöntemle karşılaştırdığı bir başka araştırmada, kalıcılık puanlarına ilişkin incelemelerde, bilgisayar destekli zihin haritası kullanılan grup lehinde farklılığın olduğu belirlenmiştir (Fidan, 2012).

Araştırmada belirlenen durumlardan biri de Sosyal Bilgiler dersinde, BZHT ve GZHT'nin kullanılması derse ilişkin tutumu olumlu biçimde etkilemiş olmasıdır. Geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıfta ise derse ilişkin tutumda bir farklılık oluşmamıştır. Bununla birlikte her üç grubun uygulama sonrasındaki tutumları karşılaştırıldığında, derse ilişkin tutumlar arasında fark belirlenmemiştir. Benzer durum, Çamlı (2009) ile Evrekli ve arkadaşlarının (2012) yürüttüğü farklı araştırmalarda da görülmüştür. Deneysel nitelikteki bu araştırmalarda zihin haritası kullanımının derse ilişkin tutumları etkilemediği belirlenmiştir. Mevcut araştırmada, tutum ölçeğinin alt boyutları dikkate alındığında ise hem BZHT hem de GZHT'nin dersi sevdirmeye noktasında geleneksel yöntemden daha olumlu etkiler bıraktığı görülmüştür. Başka bir ifade ile zihin haritası kullanımının öğrencilere dersi sevdirdiği belirlenmiştir. Yapılan

uygulamalar sonrasında, Sosyal Bilgiler dersine olan ilgi hem BZHT hem GZHT kullanılan sınıflarda artmıştır; geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıfta ise böyle bir artışın olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte her üç uygulama karşılaştırıldığında, BZHT'nin geleneksel yöntemle göre derse ilişkin ilgiyi arttırmada daha fazla etkili olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, zihin haritası uygulamasının derse ilişkin ilgiyi arttırdığı ifade edilebilir. Aydın (2010), yaptığı benzer bir çalışmada zihin haritası kullanımının derse olan ilgiyi arttırdığını ve derse tutumu olumlu etkilediğini bulmuştur. Bu sonuç mevcut araştırmanın sonuçlarıyla paralellik taşımaktadır. Sosyal Bilgiler dersini faydalı bulma noktasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Buna göre dersi faydalı görmeye, zihin haritası uygulamalarının etkili olmadığı belirtilebilir. Derse ilişkin isteklilik araştırıldığında ise BZHT ve GZHT'nin kullanılmasının, öğrencilerde bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Son olarak Sosyal Bilgiler dersinde kendine güven duyma noktasında GZHT, öğrencileri daha olumlu biçimde etkilemiştir; ancak her üç uygulamanın karşılaştırılmasında bir farklılık görülmemiştir. Benzer biçimde Trevino'nun (2005) yaptığı çalışmada zihin haritası uygulamasının akademik başarıyı çok fazla etkilemediği belirlenmiş ise de derse ilişkin tutumları olumlu etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, zihin haritasının not tutma aracı olarak kullanıldığı bir çalışmada, zihin haritası kullanılan grubun, derse ilişkin tutum puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir (Yaşar, 2006).

Üzerinde durulan bir diğer konu, Sosyal Bilgiler dersinde BZHT ve GZHT'nin derse ilişkin motivasyonu ne şekilde etkilediğidir. Buna göre BZHT'nin ve geleneksel yöntemin derse ilişkin motivasyonu çok fazla etkilemedikleri; ancak GZHT'nin sonmotivasyon puanlarını arttırdığı görülmüştür. Her üç uygulama birlikte karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan BZHT ve GZHT ile geleneksel yöntemin derse ilişkin içsel motivasyon geliştirmedeki etkisi incelendiğinde, BZHT ve GZHT'nin öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttırdığı; aynı zamanda yapılan üçlü karşılaştırmada ise zihin haritası kullanımının geleneksel yöntemin kullanılmasından daha etkili olduğu ve derse ilişkin içsel motivasyonu arttırdığı görülmüştür. Bununla birlikte, Sosyal Bilgiler dersini önemseme ve derse ilişkin dışsal motivasyon noktalarında, kullanılan BZHT, GZHT ve geleneksel yöntemin bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Farrand ve arkadaşlarının (2002) araştırmasında da GZHT ve serbest çalışma biçimleri karşılaştırılmıştır. Buna göre zihin haritası kullanımının, başarıyı diğer yöntemle göre daha olumlu etkilediği ancak motivasyon noktasında daha az yeterli kaldığı belirlenmiştir. Bir başka çalışmada da yine zihin haritasının tarih dersine ilişkin motivasyonu arttırdığı tespit edilmiştir (Polson, 2004). Benzer bir

araştırmada zihin haritası kullanımının derse ilişkin motivasyonu arttırdığı (Aydın, 2009); yine bir başka araştırmada, aralarında zihin haritalarının da bulunduğu önorganize edicilerin motivasyon üzerindeki etkileri incelenmiş ve buna göre zihin haritası ve benzeri önorganize edicilerin, biyoloji dersine ilişkin motivasyonu arttırdıkları belirlenmiştir (Shihusa & Keraro, 2009). Bu çalışmalar dikkate alındığında alandaki çalışmaların mevcut araştırmanın bulgularıyla benzerlikler gösterdiği düşünülmektedir.

Bütün bunlarla birlikte, araştırmanın nitel boyutu dikkate alındığında nicel boyutu destekler biçimde sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Hem BZHT hem de GZHT uygulamasının nasıl yapılması gerektiğine ilişkin olarak konunun merkeze yazılması, merkezden kalın dalların çıkarılması, kalın dallardan ince dalların çıkarılması, simge/resim kullanılması ve son olarak da konunun anlaşılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Vurgu yapılan bu unsurların, genel olarak zihin haritası yapma kuralları olduğu görülmektedir (Mihalko, 2001; Budd, 2003; Buzan, 2003a; Buzan, 2003b; Buzan & Buzan, 2007; Buzan, 2008). Buna göre öğrencilerin bu süreçte zihin haritası kullanımını kavradıkları ve her aşamayı içselleştirdikleri düşünülebilir. Bunlara ilave olarak, GZHT uygulaması kapsamında, öğrencilerin uygulama yaparken anahtar sözcüklerin kullanılması gerektiğine vurgu yapmaları dikkat çekmektedir. Zihin haritalarında kullanılan anahtar kelimelerin hatırlamayı ve konular arasında bağlantı kurmayı kuvvetlendirdiği ifade edilmektedir (Lau, 1998). Bu bağlamda, bireysel çalışanların, anahtar kelime kullanımına vurgu yapmayı unuttukları; grup olarak çalışanların ise grupla çalışma süreci içerisinde bunu atlamadıkları ve dile getirdikleri dikkat çekicidir. Buradan hareketle öğrencilerin hem zihin haritası oluşturmaya hem de konulara ilişkin kavramları ya da alt konu başlıklarını nasıl bağlayabileceklerine ilişkin fikir sahibi oldukları ifade edilebilir. Bu bağlamda yapılan bir başka araştırmada, zihin haritası kullanımıyla öğrencilerin, kavramlar arasında bağlantı kurma, ana ve alt konuları birleştirme noktasında başarılı oldukları belirlenmiştir (Abi-El-Mona & Abd-El-Khalick, 2008). Bir diğer araştırmada ise zihin haritalarının gruplandırma ve sınıflama açısından öğrenenlere yardımcı olduğu vurgulanmıştır (Al-Jarf, 2011). Bu sonuçlar, mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu çalışma kapsamında, hem bireysel hem de grupla zihin haritası tekniklerinin uygulanması için gerekli görülen unsurlar belirlenmiştir. Özellikle öğrenci görüşlerinin bu unsurları şekillendirmiş olması, öğrencilerin uygulamayı yaparken bilinçli davrandıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Hem bireysel hem de grupla zihin haritası uygulaması için gerekli görülen şeyler, malzeme, uygun sınıf ortamı ve bilgi şeklinde sıralanmaktadır. Bundan ayrı olarak, GZHT'nin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin grup oluşturmaya da gerekli

gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca her iki grup, bilgi kaynağı olarak öğretmen, kaynak kitaplar ve tekrar konusuna vurgu yaparken; bunlar zihin haritası uygulaması için gerekli görülmüştür. Özellikle bilgiye vurgu yapılması, öğrencilerin zihin haritası yapımını mantık olarak kavradıklarının en önemli göstergesidir. Çünkü zihin haritası herhangi bir konuya ilişkin zihinde var olan bilgilerin kâğıda dökülmesidir (Kalaycı, 2004; Güler, 2008).

Hem BZHT hem de GZHT uygulamalarının beğenilen yönleri resim/simgeler çizmek/boyamak ve bilgiyi kâğıda dökmek biçiminde sıralanmıştır. Öğrencilerin bu iki durumdan çok fazla keyif aldıkları belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada, öğrencilerin zihin haritalamadan zevk aldıkları, zihin haritalarının görsel özellikleri nedeniyle öğrenmenin ve hatırlamanın kolaylaştığı ortaya çıkmıştır (Steyn & Boer, 1998). Bir başka çalışmada da özellikle zihin haritası oluşturmada kullanılan grafik, renk, doğrusal olmayan dallanmış yapıların beyin pek çok farklı bölümünü çalıştırmayı sağladığı ortaya konmuştur (Budd, 2003). Zihin haritalarında kullanılan renk ve sembollerin bilginin organize olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir (Brinkmann, 2005). Bununla birlikte, mevcut çalışmada, BZHT uygulamasında sınırlandırılmaktan duyulan memnuniyet de dile getirilmiştir. Benzer biçimde Brinkmann (2001) ve Buzan (2008), zihin haritası yaparken yaşanan özgürlük duygusuna vurgu yapmaktadırlar. Polson (2004) da yaptığı çalışmada, öğrencilerin kendi bireysel zihin haritalarını oluştururken, yaratıcılıklarından faydalanmaları, resimler, semboller ve renkleri kullanmaları, bütün bunları öğrendikleriyle aranje etmeleri, yani kişiselleştirmelerinin olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını belirtmektedir. O halde, mevcut çalışmada öğrencilerin zihin haritası yaparken sınırlandırılmamış olmaktan duydukları hoşnutluk, yaptıklarını kişiselleştirme isteği ve kendini daha iyi ifade edebilme isteğiyle açıklanabilir. Bir başka çalışmada da bu durum vurgulanmış, özellikle zihin haritası yaparken kullanılan sembollerin ve şekillerin zihin haritasını kişiselleştiren bir özellik taşıdığı belirtilmiştir (Al-Jarf, 2009). GZHT uygulamasına ilişkin olarak da grup çalışmasından duyulan hoşnutluk ifade edilmiştir. Grupla çalışmanın iş bölümü ve fikir alışverişi sağlaması, temelde beğenilen bir durum olarak tespit edilmiştir. Buzan ve Buzan (2007), GZHT'nin grup içerisinde bir uzlaşma ortamı oluşturduğunu; bu sayede takım ruhunun geliştiğini ve gruptaki herkesin grubun ortak amaçlarına odaklanarak çalıştığını belirtmişlerdir. Yapılan bir çalışmada, GZHT'nin iş birliğini kuvvetlendirdiği ifade edilmiştir (Budd, 2003). Bu durum, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla paralellik taşımaktadır. Bir başka çalışmada da zihin haritası kullanımıyla oluşan grupla çalışma ortamı, öğrencilerin, bazı noktalarda tartışmalara girerek doğruya ulaşmalarını ve grup içerisindeki zayıf öğrencilerin cesaretlenmelerini ve böylece kendilerine güvenmelerini sağladığını ortaya

koymuştur (Rutter, Parkin, Morris & 2004). Moi ve Lian (2007) da GZHT'yi kullandıkları araştırmalarında, grup çalışmasının, zayıf öğrenciler açısından olumlu tarafları olduğunu; ancak zaman zaman onları pasifize ettiğini belirtirken; buna karşın zihin haritasının öğrencilerin anlama ve hatırlama düzeyleri açısından olumlu etkiler bıraktığını ortaya koymuşlardır.

Üzerinde durulan bir diğer konu, uygulamalarda yaşanan problemlerdir. Hem bireysel hem de grupla zihin haritası tekniğinin kullanılmasında yaşanan temel problemler, sürenin yetersizliği, simge/resim çizmede zorlanma, malzemelerden kaynaklanan problemler, konuyu kavrayamama, zihin haritası kurallarında zorlanma, ortamdan kaynaklanan problemler biçiminde belirlenmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte, yapılan bir araştırmada, öğrencilerin zihin haritası yapımını zaman alıcı olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir (Bütüner, 2006). Bununla birlikte, mevcut araştırmada, her iki tekniğin kullanılmasında, tekniğin uygulanma biçimine özgü bazı farklı problemler de belirmiştir. Örneğin BZHT uygulamasında, arkadaş müdahalesi şeklinde ortaya çıkan bir problem, GZHT uygulamasında gruptan kaynaklanan problem olarak ifade edilmiştir. Gruptan kaynaklanan problemler ise grup üyelerinin yardım etmemesi, fikir tartışması, hep aynı kişilerin çizmesi, grup arkadaşlarını benimseyememe, grup üyelerinin yetersiz oluşu, grup çalışmasına uygun olmama biçiminde ortaya konmuştur. Grupla zihin haritası oluşturmaya ilişkin olarak ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde, grupla çalışmanın hem uygulamanın beğenilen yönleri arasında sayılması hem de problem yaşanan durumları arasında sayılması düşündürücüdür. Ancak, elde edilen sonuçların tarafsız biçimde değerlendirildiğinin de göstergesidir. Bireylerin hem bu durumdan hoşnut olmaları hem de bu duruma ilişkin sıkıntı yaşamaları normal bir durum olarak algılanmalıdır. Farklı boyutlarıyla değerlendirildiğinde, grupla çalışma biçiminin hem olumlu hem de olumsuz yanlarının bulunmasının beklenen bir durum olduğu kanaatine varılmıştır. Çünkü etkili kullanıldığında pek çok yararları bulunan ve öğrenme üzerinde olumlu etkiler bıraktığı bilinen grup çalışmalarının (Gömleksiz & Onur, 2005; Yanpar, Hazer & Arslan, 2006); bazı olumsuz durumlarda da problem teşkil edebildiği; hatta bazı durumlarda öğrencilerin grup çalışmasına istek duymayıp bireysel çalışmaya istekli oldukları; yani grup çalışmasından verim alınmadığı görülmüştür (Johnson & Johnson, 1990; Felder & Brent, 1996; Koç-Erdamar & Demirel, 2010). Bilindiği gibi öğrenme sürecinde bilginin, birey tarafından etkin biçimde yapılandırıldığı ve bu yapılandırma sürecinde de bireyin çevresiyle kuracağı sosyal ilişkilerin önemli olduğu bilinmektedir. Bu durum grup çalışmalarının ve işbirlikli öğrenmenin önemini arttırmaktadır (Koç-Erdamar & Demirel, 2010).

BZHT ve GZHT uygulamaları dikkate alındığında, uygulamaların sağladığı katkılar ortaya konmuştur. Her iki uygulamanın bilişsel, sosyal ilişkiler ve dersi sevdirmeye gibi faydalarının bulunduğu belirlenmiştir. Bilişsel açıdan katkılar, kavrama, kalıcılık, öğrenme, tekrar, analiz, çaba, ne bildiğini görme, zihni kullanma biçiminde sınıflandırılmıştır. Bu yönüyle zihin haritası tekniğinin kullanılmasının hem öğrenmeyi ve iletişim kurmayı kolaylaştırdığı hem de dersten daha çok keyif almayı sağladığı düşünülebilir. Brinkmann (2005), zihin haritalarının sahip olduğu güçlü görsel yapı sayesinde, öğrenenlerin öğrendiklerini hatırlamaları ve geri çağırma çalışmalarının son derece hızlı gerçekleşebileceğini belirtirken; buna ek olarak zihin haritasının, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada konuya ilişkin tekrar ve özetleme imkânı sunmada ve yeni bilgiyi anlamlı bağlantılar kurarak eski öğrenilenlerle birleştirmede etkili olduğunu ifade etmektedir. Buzan (2009a) da zihin haritasının, doğrusal metinlerin aksine bilgileri sadece sıraladığı için değil, aynı zamanda onlar arasındaki ilişkiyi gözler önüne serdiği için kavramayı ve öğrenilenlerin hatırlanmasını kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Yapılan bir çalışmada, öğrencilerin zihin haritalamaya ilişkin olumlu görüş bildirdikleri, zihin haritalamaktan hoşlandıkları, neyi bilip neyi bilmediklerinin farkına vardıklarına vurgu yaptıkları görülmüştür (Goodnough & Woods, 2002). Bir diğer çalışmada da öğrencilerin, zihin haritası tekniğini, öğrenmeleri gereken konuyu daha iyi anlamaları ve konuya ilişkin daha kolay bağlantı kurmalarında etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır (D'Antoni & Zipp, 2006). Yine benzer bir çalışmada gerekli ve önemli kavramların hatırlanmasında, zihin haritasında kullanılan resim ve simgelerin etkili rol oynadığı; ayrıca eski ve yeni bilgileri birleştirmeyi sağladığı için de zihin haritasının bireylerin öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur. Zihin haritalarının gerek öğrenmeyi gerekse öğretimi kolaylaştıran bir rolü bulunduğu vurgulanmıştır (Aydın vd., 2008). Bu durum araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bir başka çalışmada da yine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin, zihin haritasının bilgilerin akılda kalmasını, kolay ve çabuk öğrenmeyi ve bilgiyi tekrar etmeyi sağlayan bir araç olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir (Çamlı, 2009).

Araştırma kapsamında hem nicel hem de nitel verilerle ortaya konmaya çalışılan önemli konulardan biri duyuşsal boyutla ilgilidir. Çünkü öğrenmede duyuşsal boyutun önemi büyüktür ve yadsınamaz (Martin & Reigeluth, 1999; Gömleksiz, 2003; Kara, 2003; Kara, 2004, Bacanlı, 2005; Hall, 2005; Lehman, 2006, Balaban-Salı, 2006; Beard, Clegg & Smith, 2007; Gömleksiz & Kan, 2012). Buna göre hem BZHT hem de GZHT uygulamalarında duyuşsal durumun iki ana boyutta gerçekleştiği görülmüştür. Bunlar, uygulama öncesi ve uygulama sonrası olarak dikkat çekmektedir. Yapılan incelemelerde her iki gruptaki

öğrencilerin uygulamalar başlamadan önce yoğun bir biçimde merak duydukları, heyecanlandıkları ve korktukları belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise her iki grupta hem zihin haritası uygulamalarına dönük olarak hem de Sosyal Bilgiler dersine dönük olarak bazı olumlu duyuşsal durumların geliştiği belirlenmiştir. Hem BZHT hem de GZHT uygulamalarına dönük olarak sevme, ilgi duyma, mutlu olma, kendine güven duyma gibi duyguların geliştiği belirlenmiş; bununla birlikte, mutluluğun nedenleri eğlenme, kalıcılık, kendini ölçebilme şeklinde açıklanmıştır. Yapılan bir araştırmada zihin haritası kullanılması ile bu tekniğe ilişkin olumlu tutumların geliştiği belirlenmiştir (Bütöner, 2006). Bunlara ek olarak, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin duyuşsal durum ise motivasyon, ilgi ve sevme kavramlarıyla açıklanmıştır. Yani derse ilişkin daha fazla ilgi duyulduğu, motivasyonun arttığı ve dersin daha fazla sevmeye başlandığı anlaşılmaktadır. Benzer bir çalışmada, zihin haritasının derse karşı ilgiyi arttırdığı, dersleri daha zevkli ve eğlenceli hale getirdiği belirlenmiştir (Aydın, 2009). Bu sonuçlar, mevcut araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmekte ve birbirlerini desteklemektedir.

Üzerinde durulan bir diğer konu, hem BZHT hem de GZHT'nin tekrar kullanılmak istenmesiyle ilgilidir. Her iki gruptaki öğrenciler tekniğin tekrar kullanılmasını istediklerini ifade ederken, hem farklı derslerde hem de Sosyal Bilgiler dersinde başka ünitelerde kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, genel olarak öğrencilerin zorlandıklarını düşündükleri dersler ve konularda zihin haritası kullanmayı istedikleri; böylece hem daha iyi hem de eğlenerek öğrenebileceklerini düşündükleri belirlenmiştir. Yapılan bir araştırmada benzer biçimde zihin haritası yapımını öğrenen öğrencilerin zihin haritasının yapımını anladıkları, planlama amaçlı kullanacakları, daha sonraki hayatlarında da kullanmaya devam edecekleri, nerelerde kullanabileceklerini kestirdikleri ve yararlı buldukları yönünde görüş belirttikleri görölmüştür (Holland, Holland & Davies, 2004). Bir başka araştırmada da zihin haritasıyla çalışan bir öğrenci grubunun, zihin haritasıyla çalışmanın bilgileri hatırlamayı kolaylaştırdığı; bilgileri özetlemeyi sağladığı ve gelecekte çalışırken de bu teknikten faydalanmak istedikleri; zihin haritaları oluşturmaya ilişkin daha fazla bilgi sahibi olmak istedikleri yönünde görüş bildirdikleri görölmüştür (Wickramasinghe, Widanapathirana, Kuruppu, Liyanage & Karunathilake, 2007).

Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde, ulaşılan nitel ve nicel sonuçların birbirini desteklediği görölmüştür. Örneğin uygulamanın duyuşsal boyutuna ilişkin olarak hem nicel hem de nitel boyuta ilişkin sonuçların tutarlılık gösterdiği ve genel olarak zihin haritası kullanımına ve derse yönelik olumlu duyuşsal durumun ortaya çıktığına dair sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte, zihin haritası tekniğinin başarıyı da olumlu etkilemesini, duyuşsal açıdan ortaya

çıkan bu olumlu duruma bağlamak yanlış olmaz. Öte yandan, uygulamaların beğenilen yönleri ve öğrenenlere sağladığı katkıları da kendi içinde tutarlıdır. Uygulamaların temel katkıları bilişsel, iletişim ve dersi sevdirmeye biçiminde ifade edilebilir. Beğenilen tarafları ise resim/simge çizmek/boyamak ve bilgiyi kâğıda dökmek biçiminde sıralanmıştır. Bu unsurların öğrencilerin dersi sevmelerini sağladığı düşünülebilir. Ayrıca uygulamaların sınırlandırılmamak ve grupla çalışmak gibi iki önemli beğenilen yönünün daha olduğu ortaya konmuştur. Buna göre iletişimin, yani sosyal ilişkilerin gelişmesinin öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağladığı düşünülebilir. Böylece zihin haritasının pek çok beğenilen tarafının bulunmasından dolayı öğrenene katkı sağladığı fikri ortaya çıkmaktadır. Yine bu durumla bağlantılı biçimde, öğrencilerin, zihin haritasını beğenmelerinin ve kendilerine katkı sağladığını düşünmüş olmalarının, onların tekniğin tekrar kullanılmasına ilişkin olumlu görüş belirtmelerinde de etkili olduğu söylenebilir.

Bütün bu sonuçlar düşünüldüğünde BZHT ve GZHT'nin eğitim ortamlarında kullanılmasına ilişkin bazı öneriler getirilebilir. Yapılan uygulamalar bağlı olarak ders etkinliklerinde zihin haritası kullanımının öğrencilerin ilgi ve merakını harekete geçirdiğini ortaya koymuştur. Bu uygulamanın yapılmasının öğrenme ortamlarını hem zenginleştireceği hem de eğlenceli hale getireceği düşünülecek gerek BZHT gerekse GZHT'ye ilk ve ortaokulda daha fazla yer verilmelidir. Araştırma sonucunda, GZHT'nin gerek başarıyı gerekse içsel motivasyonu olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, bu tekniğin kullanılması daha fazla tercih edilebilir. Böylece hem zihin haritası hem de grupla yapılacak çalışmalar, bireylerin öğrenmeleri ve öğrenmeye istek duymaları noktasında önemli ve olumlu etkiler bırakacaktır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin iş birliği içinde çalışmalarının sağlayacağı katkı ile zihin haritası tekniğinin sağlayacağı katkı birleşerek daha olumlu sonuçlara ulaşmak hedeflenmelidir. Bununla birlikte görsellikle zenginleştirilmesi gerekli görülen ders ve konularda zihin haritası tekniğinin kullanımı desteklenmelidir. Bu çalışmanın yürütülmesi sürecinde süre ile ilgili problem yaşandığı dikkate alındığında; zihin haritası tekniğini derslerde kullanacak eğitimcilerin, öğrencilerini boş zamanlarında zihin haritası yaparak tekrar yapmaları yönünde teşvik etmeleri önerilebilir. Böylece hem zihin haritasının olumlu taraflarından hem de ders süresinin tamamından maksimum düzeyde faydalanılabilir. Zihin haritası tekniğinin uygulanmasında gerekli birtakım malzemeler vardır. Sınıf ortamında teknik uygulanırken, zaman kaybını önlemek ve daha rahat bir uygulamanın gerçekleşmesi için gerekli malzemelerin temini noktasında okul yönetiminin ve öğretmenin gerekli sorumlulukları yerine getirmeleri önerilebilir. Zihin haritası tekniğinin okullarda daha etkili biçimde kullanılabilmesi için

öğretmenlerin tekniğın kullanımına hâkim olmaları gerekmektedir. Bu nedenle tekniğın kullanılması noktasında öğretmenler bilgilendirilmelidir. Benzer çalışmalar, bilgisayar desteği ile zihin haritası yaptırarak da gerçekleştirilmelidir. Böylece, zihin haritası yapımına ilişkin bilgisayar programlarından faydalanarak, günümüz teknolojisini zihin haritası gibi keyifli ve eğlenceli bir uygulamayla birleştirmek ve olası katkılarından yararlanmak hedeflenmelidir. Bilgisayar ortamında gerçekleştirilecek zihin haritası uygulamaları için gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin, zihin haritası yapma programlarını (Free Mind, Mind Mapper Professional vb.) öğrenmeleri sağlanmalıdır. Zihin haritası tekniği ders içi etkinlik biçiminde yapılmaya oldukça uygundur. Bu yönüyle özellikle yapılandırıcılığa uygun olarak hazırlanan programlarda, BZHT ve GZHT'ye yer verilmelidir. Daha uzun uygulama süresi için gerekli resmi izinlerin alınması ve gönüllü uygulama öğretmenin bulunması gibi uygun şartların sağlanması halinde, zihin haritası tekniğinin kullanımına ilişkin daha uzun süreli ve kapsamlı çalışmalar yapılarak, ortaya çıkacak sonuçlar incelenmelidir. Uygulama süreci daha uzun vadeye yayılmış çalışmalarda daha farklı sonuçlara ulaşılabilir. Özellikle görsellikle yoğun ilgisi bulunan zihin haritası tekniğine ilişkin olarak çoklu zekâ alanları ve öğrenme stili bağlamında da çalışmalar yürütülebilir. Son olarak benzer çalışmaların farklı öğretim kademelerinde, farklı sınıf düzeyleri ve farklı dersler için de gerçekleştirilmesi ve sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Abi-El –Mona, I. & Abd-El-Khalick, F. (2008). The Influence of mind mapping on eighth graders' science achievement. *School Science and Mathematics*, 108 (7), 298-312.
- Al-Jarf, R. (2009, April). Enhancing freshman students' writing skills with a mind-mapping software. *The 5th International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, Advanced Distributed Learning Department, "Carol I" National Defense University, Bucharest, Romania.
- Al-Jarf, R. (2011). Teaching spelling skills with a mind-mapping software. *Asian EFL Journal Professional Teaching Articles*, 53, 4-16.
- Amar Singh, J. K. (2004). *Effects of Mind Mapping Strategies on the Development of Writing Skills of Selected Form Three Students*. Unpublished master thesis, Senate of University Putra, Malaysia.

- Aslan, A. (2006). *İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, G. (2009). *Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenenin Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, G. (2010). Zihin haritalama tekniğinin dinlenenin anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 1-16.
- Aydın, G., Balım, A. G., Türkoğuz, S., Taşkoyan, N., Özgüder, E., Evrekli, E., İnel, D. & Sucuoğlu, H. (2008, September). *The Examples of a Lesson Plan and Technologically-Supported Mind Map, Prepared in Consistence with the Constructivist Approach for Science and Technology Courses, XIII. IOSTE Symposium, The Use of Science and Technology Education for Peace and Sustainable Development, Kuşadası, Turkey*.
- Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Balaban-Salı, J. (2006). Tutumların öğretimi. Ali Şimşek (Ed.), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* içinde (s.133-162). Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (3. Baskı). Pegema Yayıncılık.
- Balım, A. G., Aydın, G. & Evrekli, E. (2006, May). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritaları ve kavram haritalarını kullanmanın önemi. *VI. International Educational Technologies Conference*, Famagusta, Turkish Republic of Norten Cyprus,
- Beard, C., Clegg, S. & Smith, K. (2007). Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*, 33 (2), 235-252.
- Best, J. W. & Kahn, J. V. (1989). *Research in Education*. A Division of Simon & Schuster, Inc.
- Brinkmann, A. (2001, June). Mathematical networks conceptual foundation, *Current State of Research on Mathematical Beliefs X*, Proceedings of the MAVI-10 European Workshop, Rita Soro (Ed.), (s.7-16), Department of Teacher Education University of Turku.
- Brinkmann, A. (2003a). Graphical knowledge display-mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education. *Mathematics Education Review*, 16, 35-48.

- Brinkmann, A. (2003b). Mind mapping as atol in mathematics education. *Mathematics Teacher*, 96 (2), 96-101.
- Brinkmann, A. (2005). Knowledge maps – tools for building structure in mathematics. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/brinkmann.pdf>, Erişim tarihi: 10.01.2009.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1983). *Educational Research*. Longman Inc.
- Budd, J. W. (2003). *Mind Maps as Classroom Exercises*, <http://www.legacy-irc.csom.umn.edu/faculty/jbudd/mindmaps/mindmaps.pdf>, Erişim tarihi: 03.02.2009.
- Buzan, T. & Buzan, B. (2007). *The Mind Map Book*. BBC Active.
- Buzan, T. (2003a). *Yaratıcı Zekânın Gücü*. Beyhan Kurt (Çev.). (2. Baskı). Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.
- Buzan, T. (2003b). *Aklın Gücü*. Gültekin Yazgan (Çev.). (1. Baskı). Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.
- Buzan, T. (2008). *Aklını Kullan: Zihinsel Potansiyelinizi Kullanmak İçin Yeni Öğrenme Teknikleri*. Emel Lakşe (Çev.). Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Buzan, T. (2009). *Akıl Haritaları: Yaratıcılığınızı Harekete Geçirin ve Dönüştürün*. Hakan Öneş (Ed.), Boyut Yayıncılık.
- Bütüner, S. Ö. & Gür, H. (2008). Açılar ve üçgenler konusunun anlamlı öğrenme araçlarından v diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2 (1), 1-18.
- Bütüner, S. Ö. (2006). *Açılar ve Üçgenler Konusunun İlköğretim 7. sınıf Öğrencilerine vee Diyagramları ve Zihin Haritaları Kullanılarak Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. (1. Baskı). Pegema Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegema Yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Concucting Mixed Methods Research*. (2nd Edition). SAGE Publications Inc.

- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research design, Abbas Tashakkori ve Charles Teddlie (Ed.), *Hannd Book of Mixed Methods: In Social & Behavioral Research* içinde (s.209-240), California: SAGE Publications Inc.
- Çamlı, H. (2009). *Bilgisayar Destekli Zihin Haritalama Tekniğinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Fene ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- D'Antoni, A. V. & Zipp, P. G. (2006). Applications of mind map learning technique in chiropractic education: A pilot study and literature review. *Journal of Chiropractic Humanities*, 13, 2-11.
- Davies, M. (2010). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: What are the differences and do they matter? *Higher Education*, 62 (3), 279-301.
- Derelioglu, Y. (2005, Ocak). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akıl Haritasının Kullanımı*. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, Sabancı Üniversitesi.
- De Vaus, D. A. (2002). *Analyzing Social Science Data*. Sage publications Ltd.
- Dewan, I. & Somanathan, R. (2004, June). Poverty targeting in public programs: A comparasion of alternative nonparametric methods. Discussion Paper in *Economics*. Indian Statistical Institute, Delhi, Planning Unit, 7 S.J.S. Sansanwal Marg.
- Elgin-Kıdık, F. (2005). *"Canlılar Çeşitlidir" Ünitesinin Öğretilmesinde Zihin Haritalama Tekniği Kullanılarak Geliştirilen Yapılandırmacı Öğretim Yönteminin Uygulanması ve Geleneksel Yöntemle Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Evrekli, E. & Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 1 (2), 76-98.
- Evrekli, E. (2010). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Beceri Algılarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Evrekli, E., İnel, D. & Balım, A. G. (2012). Kavram ve zihin haritası kullanımının öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri ile fen ve teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 229-250.
- Farrand, P., Hussain, F. & Hennessy, E. (2002). The efficacy of the 'mind map' study technique. *Medical Education*, 36 (5), 426-431.
- Felder, M. & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching* 44 (2), 43-47.
- Fidan, E. K. (2012). *Fen ve Teknoloji Dersinde Bilgisayar Destekli Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Goognough, K & Woods, R. (2002, April). Student and teacher perceptions of mind mapping: a middle school case study, paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Gömlüksiz, M. N. & Onur, E. (2005). İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisi (Vali Tevfik Gür ilköğretim okulu örneği). *Milli Eğitim*, 166, 183-200.
- Gömlüksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies*, 7 (1), 1159-1177.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 215-226.
- Gözükara-Bağ, H. G., Karabulut, E. & Alpar, C. R. (2010). 2x2 tablolarında gözlemciler/gözlemler arası uyumun değerlendirilmesi. *Hacettepe Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 34 (1-2), 46-52.
- Güler, E. (2008). *Zihin Haritası Yöntemi*. <http://www.kendinigelistir.com/zihin-haritasi-yontemi/>, Erişim tarihi: 10.12.2008
- Hall, M. P. (2005). Bridging the heart and mind: community as a device for linking cognitive and affective learning. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 1, 8-12.
- Holand, B., Holland, L. & Davies, J. (2004). An investigation into the concept of mind mapping and the use of mind mapping software to support and improve student academic performance. *Learning and Teaching Projects 2003/2004*, University of Wolverhampton.

- Ismail, M. N., Ngah, N. A. & Umar, I. N. (2010). The effects of mind mapping with cooperative learning on programming performance, problem solving skill and metacognitive knowledge among computer science students. *Journal of Educational Computing Research*, 42 (1), 35-61.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47 (4), 29-33.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Kahveci, G. (2004). *Az Görenlerde Zihin Haritası Yöntemi ile Özet Çıkarmanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalaycı, N. (2004). İki boyutlu görsel öğrenme ve öğretme araçları, Halil İbrahim Yalın (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* içinde (s.67-80), Nobel Yayın Dağıtım.
- Kara, A. (2003). *Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Bir Programın Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimine ve Akademik Başarısına Etkisi (Adıyaman İli örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, A. (2004, Temmuz). Yabancı dil öğretiminde duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin istek ve beklentilerine etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında* sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (13. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç-Erdamar, G. & Demirel, H. (2010). Öğretmen adaylarının grup çalışmalarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 205-223.
- Kokotovich, V. (2008). Problem analysis and thinking tools: an empirical study of non-hierarchical mind mapping. *Design Studies*, 29(1), 49-69.
- Lau, B. (1998). Mind Mapping, Learning strategies corporation, <http://www.caribbeantheology.net/Study%20Habits/Mine%20mapping.PDF>, Erişim tarihi: 01.02.2009
- Lehman, R. (2006). The role of emotion in creating instructor and learner presence in the distance education experience. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2 (2), 12-26.

- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. Sage Publications Inc.
- Martin, B. L. & Reigeluth, C. M. (1999). Affective education and the affective domain: implications for instructional-design theories and models. Charles M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, içinde (s.485-510). Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Michalko, M. (2001). *Cracking Creativity: The Secrets of Creative Genius*. California Ten Speed Press.
- Moi, W-A. G. & Lian, O. L. (2007). Introducing mind map in comprehension, *Educational Research Association* (Singapore). <http://conference.nie.edu.sg/2007/paper/papers/LAN469.pdf>, Erişim tarihi: 15.08.2011.
- Montgomery, H. (2005). Literature review and first attempts at the teaching mind mapping in a grade 3 class, *Thames Valley District School Board* http://www.instructionalintelligence.ca/downloads/Montgomery%202005_Literature%20Review%20Mind%20Mapping.pdf, Erişim tarihi: 04.01.2009.
- Morgan, C. T. (2005). *Öğrenmenin İlkeleri, Psikolojiye Giriş*. İffet Dinç (Çev.). (16. Baskı). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. Yayın No: 05-06-Y-0057-10, Meteksan A.Ş.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step By Step Guide to Data Analysis Using Spss for Windows (version 12)*. Open University Press.
- Polson, K. (2004). Mind mapping in learning and teaching: Pupil and teacher perspectives. *Teacher Researcher Programme 2003/2004*. Galashiels Academy, Scottish Borders.
- Rutter, J., Parkin, A., Morris, D. & Moore, S. (2004). *Learning to Learn: A Mind-Friendly Approach to Mathematics and Humanities, Sutton High School Year One Project 2003/2004*. University of Newcastle Upon Tyne. <http://www.campaign-for-learning.org.uk/pdf/L2L/Case%20S>, Erişim tarihi: 12.10.2008 .
- Scavarda, A. J., Bouzdine-Chameeva, T., Goldstein, S. M., Hays, J. M. & Hill, A. V. (2004, April-May). *A Review of the Causal Mapping Practice and Research Literature*, Second World Conference on POM and 15th Annual POM Conference.

- Schultz, D. P & Schultz, S. E. (2002). *Modern Psikoloji Tarihi*. Yasemin Aslay (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (12. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Sheridan, W. (2008). Creating knowledge transparency: The guide to studying, learning, thinking & working in the knowledge society. <http://www3.sympatico.ca/cypher2/WebMindMapBook.pdf>, Erişim tarihi: 10.05.2009.
- Shihusa, H. & Keraro, F. N. (2009). Using advance organizers to enhance students' motivation in learning biology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 413-420.
- Siau, K. & Wang, Y. (2007). Cognitive evaluation of information modelling methods. *Information and Software Technology*, 49, 455-474.
- Siochos, V. & Papatheodorou, C. (2011, March). Developing a formal model for mind maps. *First Workshop on Digital Information Management*.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>, Erişim tarihi: 23.02.2011
- Steyn, T. & Boer, A. (1998). Mind mapping as a study tool for underprepared students in mathematics and science. *South African Journal of Ethnology*, 21(3), 125-131.
- Trevino, C. (2005). *Mind Mapping and Outlining: Comparing Two Types of Graphic Organizers for Learning Seventh-Grade Life Science*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University.
- Tucker, J., Armstrong, G. & Massad, V. (2009). Profiling the mind map user: a descriptive appraisal. *Journal of Instructional Pedagogies*, 2, 1-13. <http://www.aabri.com/manuscripts/09264.pdf>, Erişim tarihi: 12.07.2011
- Viera, A. J & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- Wickramasinghe, A., Widanapathirana, N., Kuruppu, O., Liyanage, I. & Karunathilake, I. (2007). Effectiveness of mind maps as a learning tool for medical students. *South East Asian Journal of Medical Education*, 1(1), 30-32.

- Yanpar, T., Hazer, B. & Arslan, A. (2006). 10. Sınıf çözünürlük konusunda oluşturmacı öğrenme yaklaşımına dayalı grup çalışmasının kullanılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 113-122.
- Yaşar, I. Z. (2006). *Fen Eğitiminde Zihin Haritalama Tekniğiyle Not Tutmanın Kavram Öğrenmeye ve Başarıya Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavaş, A. (2011). *Ardıl Çeviri Eğitiminde Zihin Haritaları Oluşturma Yönteminin Etkililik Derecesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş 5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: The aim of this study is to determine the effects of individual and group mind map use in Social Studies Course on students' academic achievement, permanence, attitudes and motivations. In addition, it was aimed to determine the perceptions of the students about the experimental process. The research was carried out on sixth grade students in a city in the Eastern Anatolia Region.

Method: This study was planned according to the mixed method. Experimental design was used in the quantitative dimension and action research pattern was used in the qualitative dimension. Both quantitative and qualitative research methods were used on this study. Research data were collected with attitude and motivation scales, an achievement test and interview and observation forms. The quantitative part of the study was conducted with experimental design involving pretest-posttest control group. In qualitative part of the study, students, selected from experimental groups, and teacher were interviewed after the experiment. Besides, observations were done during experimental process and learning diaries were regularly collected from the students every week. The study included three groups; two experimental groups and one control group. While experimental I group used individual mind mapping, experimental II group used group mind mapping. Control group used traditional teaching method. While experimental I group comprised of 25 students, experimental group II comprised of 24 students. Control group included 25 students. The unite entitled "Our Countr's Sources" was used during teaching process in Social Studies Course. The achievement test prepared by researchers is composed of 64 questions. The mean difficulty of the test was calculated to be .57 and KR-20 reliability coefficient was measured to be .94. The five-point Likert- style attitude scale consisted of 29 items and

included five sub-scales named liking, benefit, interest, desire and confidence. KMO value of the scale was measured to be .95; Bartlett's test was measured to be 8.152 and Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated to be .61. The motivation scale included 23 items. KMO value of the scale was measured to be .89, Bartlett's test was calculated to be 4.395 and Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated to be .79. Motivation scale consisted of three subscale named intrinsic motivation, extrinsic motivation and heeding. A licensed statistical package program and a qualitative data analysis program were used to analyze quantitative and qualitative data.

Findings: According to the findings, the experimental group using group mind maps was more successful than the control group. There was no significant difference between the three groups in terms of permanence. No statistically significant difference was found between the attitude scores of the groups. The attitude scores of the experimental I and experimental groups were higher than the control group. The attitude scores of the experimental group in the interest sub-dimension were higher than the control group. It was determined that the total motivation score averages of the groups were not statistically different, but there was a difference in favor of the experimental I and experimental II groups in the intrinsic motivation subscale. After the experimental process of both individual and group mind mapping, the qualitative results revealed seven themes.

Results: Themes and codes showed that both the quantitative and qualitative results of the research were parallel to each other. Because similar results were obtained in both sections. More use of both individual and group mind maps has been suggested in the first and second stages of primary education. In this way, the positive effects of the mind mapping technique can be benefited more. In addition, it is recommended to conduct studies involving more participants and longer-term. Similar studies should be done in different courses and subjects, and studies based on computer-aided mind mapping should be done.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Aralık 2021
Yıl 14, Sayı LV, ss.4198-4218.

Journal of History School (JOHS)
December 2021
Year 14, Issue LV, pp.4198-4218.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54102>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 07-11-2021
Kabul Tarihi: 13-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 07-11-2021
Accepted: 13-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Çoban, M. (2021). Various Representations of Bulgarian Characters in Turkish Films and Television Series: A Sociological Analysis. *Journal of History School*, 55, 4198-4218.

VARIOUS REPRESENTATIONS OF BULGARIAN CHARACTERS IN TURKISH FILMS AND TELEVISION SERIES: A SOCIOLOGICAL ANALYSIS

Melih ÇOBAN¹

Abstract

Cinematic works like movies and television series include various social representations. These representations may emanate from political, cultural, social, economic and historical sources. A type of social representation common in cinematic products is the portrayal of members of different ethnic and/or national groups through various character typologies. One of the national groups represented in Turkish cinema is Bulgarians whom Turks have encountered for centuries. In this respect, this study aims to analyse various representations of Bulgarians in Turkish movies and television series in the light of various historical, political and social factors. To this aim, ten films and five television series produced between 1954 and 2019 have been studied. The study is based on two main research problematics: in which periods and under what conditions these cinematic works were produced and through which character categories Bulgarians were portrayed. It has been observed that these cinematic works have been produced, following the initiation of mistreatments by the Bulgarian state of her Turkish minority, with this theme and other themes like the Macedonian issue and that while characters representing the Bulgarian state have mostly been portrayed as villains, civilian Bulgarians have mostly

¹ Asst. Prof. Dr., Marmara University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Sociology, Sub-department of General Sociology and Methodology, mcoban@marmara.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3587-6833

been described as friendly characters. Same themes and characters have been adapted in the period of normalisation between two countries in a traditionalised way.

Keywords: Turkish Cinema, Bulgarians, Representation, Film, Television Series

Türk Film ve Televizyon Dizilerinde Bulgar Karakterlerin Farklı Temsilleri: Sosyolojik bir Analiz

Öz

Filmler ve televizyon dizileri gibi sinematik ürünler pek çok toplumsal temsili içlerinde barındırır. Bu temsiller, siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve tarihi kaynaklardan beslenebilmektedir. Sinematik ürünlerde sıkça rastlanılan bir toplumsal temsil türü, farklı etnik ve/veya ulusal topluluklara mensup bireylerin çeşitli karakter tiplerini üzerinden betimlenmesidir. Türk sinemasında temsillerine rastlanan ulusal topluluklardan birisi de Türklerin yüzyıllardır ilişki içinde olduğu Bulgarlardır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Türk sineması ve televizyon dizilerinde Bulgarların farklı temsillerini çeşitli tarihi, siyasi ve sosyal faktörlerin ışığında incelemektir. Bu açıdan, 1954 ve 2019 seneleri arasında çekilmiş on film ve beş televizyon dizisi incelenmiştir. Çalışma, Türk sinemasında Bulgar karakterler içeren sinematik ürünlerin hangi dönemlerde ve hangi koşullar ışığında çekildiği ve Bulgarların hangi karakter kategorileri üzerinden temsil edildiği şeklinde iki temel araştırma sorusuna dayanmaktadır. Bulgaristan'daki Türk azınlığına yönelik kötü muamelelerin başlamasını takiben söz konusu sinematik çalışmaların bu tema ve Makedonya sorunu gibi bir tarihi tema çerçevesinde yapıldığı ve Bulgaristan devletini temsil eden karakterlerin genelde düşman, Bulgar sivillerin ise iyi karakterler olarak gösterildiği gözlenmiştir. Aynı temaların ve karakter temsillerinin kullanımı, iki ülke arası ilişkilerin normalleştiği yıllarda da geleneksel bir şekilde devam etmiştir.

Anahtar kelimeler: Türk Sineması, Bulgarlar, Temsil, Film, Televizyon Dizileri

INTRODUCTION

Cinema, both an art form and a means of entertainment, has a significant place in people's cultural life. Since the birth of cinema at the end of the 19th century, cinematic products have attracted huge masses worldwide. In today's world, the popularity of these products has still been increasing in relation to the advancements in both cinematic technologies such as the integration of software-based visual and audio effects and digital technologies, which increase people's

access to cinematic products such as DVDs, blue-ray discs and online digital platforms for watching them.

Apart from its global popularity, cinema has deeply influenced the masses. In a social context, this influence takes place on a secondary level which does not include any direct communication with the social reality, but the reflection of this reality on the screen (Monaco, 2000, p.261). The reflection of social reality here refers to the cinematic representation of various social phenomena like social classes, gender relations, social inequalities, social groups, ethnic and religious identities, a political regime, etc. The way these phenomena are represented is a crucial matter in that the audience may become inclined to regard it as reality.

One of these social phenomena referred to in many movies worldwide is the representation of ethnic, religious or national groups. Cinematic products like films and television series have become powerful means of influencing people's thoughts and attitudes about and images of other societies and locations (Busby and Klug, 2001, p.317). In this respect, in the absence of direct communication, an individual may develop either positive or negative reactions towards a certain ethnic or national group based on how the members of that particular group have been portrayed on the screen. These representations may even lead to stereotypes defining a certain ethnic, religious or national group. For instance, Shaheen (2006) in his study, revealed that, in a sample consisting of nearly 1.000 Hollywood movies with Arabic characters, a serious majority of these films had depicted Arabs with negative images and stereotypes and this situation was based on certain historical, cultural, economic and political backgrounds.

Following the rise of cinema in Western Europe and USA at the beginning of the 20th century, a cinema sector also developed in Turkey with its authentic plots, film movements and director schools. In various Turkish movies, peoples of different ethnicities and nationalities have been represented as movie characters such as ethnic minorities like the Jews, Armenians and Greeks in Turkey, and nationalities like Germans, Americans and Russians. Bulgarians were among these national groups who have also been portrayed under different characters in various movies. Considering the centuries-long encounters of the Turkish and Bulgarian people and the relations between Turkey and Bulgaria as two neighboring countries, this study aims to analyse the social, historical and political bases of the various representations of Bulgarian people in Turkish cinematic products.

METHOD

In this qualitative study, sociological film analysis has been used. Sociological film analysis, or critique, is important to analyze the relationship between cinema and society. This relationship advances on a mutual level whereas social conditions and phenomena influence and become subjects of cinematic works. On the other hand, cinematic works influence society to change their opinions, attitudes and judgments. In studies involving sociological film analysis, or in broader terms, in film sociology which uses this technique, there are the consequences of movies for society and the study of the consequences of society for the movies studied as the main research problematic (Tudor, 2014, p.152). In this study, the latter level of the relationship between cinema and society, which is the consequences of society for cinema, has been handled.

In this study, the social factors that influence cinema are the foci of analysis. Social factors mean a bundle of historical, political and cultural ones that played an important role in producing Turkish movies and television series with Bulgarian character representations. A historical perspective is needed because sociological film analysis requires the interpretation of cinematic products in accordance with the social conditions prevailing during the period when they were produced or the period they were narrated.

In this respect, this study involves two interrelated foci of analysis. First, the influence of social factors on the production of cinematic works including, Bulgarian characters, has been handled. Secondly, basic character typologies of Bulgarians represented in these works have been categorised. In addition to a review of academic literature, this study has used a sample consisting of ten Turkish films and five television series with Bulgarian characters. These cinematic products have been selected through purposive sampling by using keyword searches on three digital platforms, namely Youtube, Google and TSA (Center for Turkish Cinema Studies). The sample list has been presented in the table below:

Table 1**List of Cinematic Works in the Sample**

Title	Year	Director
Bulgar Sadık (Sadık of Bulgaria)	1954	Lütfi Ömer Akad
Senede Bir Gün (Once Every Year)	1966	Ertem Eğilmez
Tel Örgü (Wire Netting)	1969	Sırrı Gültekin
Senede Bir Gün (Once Every Year)	1971	Ertem Eğilmez
Görevimiz Tehlike (Mission Impossible)	1972	Yavuz Figenli
Vahşi Bir Kız Sevdim (I loved A Wild Girl)	1972	Nejat Saydam
Soykırım: Bulgar Zulmü (Genocide: Bulgarian Oppression)	1985	Remzi Jöntürk
Değirmen (The Mill)	1986	Atıf Yılmaz
Yeniden Doğmak (Being Reborn)	1987	Osman F. Seden
Belene (Belene)	1989	Hüseyin Karakaş
Elveda Rumeli (Farewell to Rumeli)	2007-2009	Serdar Akar
Son Yaz: Balkanlar 1912 (Last Summer: Balkans 1912)	2012	Doğan Ümit Karaca
Kaçış 1950 (Getaway 1950)	2014	İbrahim Biçer
Çukur (The Pit)	2017-2021	Sinan Öztürk
Cep Herkülü: Naim Süleymanoğlu (Little Hercules: Naim Süleymanoğlu)	2019	Özer Fezyioğlu

All elements in the sample have been accessed through digital sources and watched in the home environment.

The limitation of the present study is that not all Turkish movies involving Bulgarian characters could be accessed. These movies understudy could not be accessed through either digital or analog sources. Still, some have been referred to in the study based on written resources on Turkish cinema. The list of these films which had to be excluded from the sample is shown in Table 2 below:

Table 2**Movies Excluded from the Sample**

Title	Year	Director
Senede Bir Gün (Once Every Year)	1946	Ferdi Tayfur
Demir Perde (Iron Curtain)	1951	Semih Evin
Hürriyet Şarkısı (Song of Freedom)	1951	Faruk Keç
Altı Ölü Var: İpsala Cinayeti (Six Dead: The Ipsala Murder)	1953	Lütfi Ömer Akad
Vahşi Bir Kız Sevdim (I Loved A Wild Girl)	1954	Lütfi Ömer Akad
Zulüm Treni (Train of Oppression)	1989	Oğuz Gözen
Göç Yolu: Elveda Balkanlar (Migration Route: Farewell to the Balkans)	2016	Turgut Ural

FINDINGS AND INTERPRETATION

The findings of this study have been presented under two categories whereby first, the influence of Turkish-Bulgarian encounters on cinematic works, and second, main character categories represented in these works have been analysed.

Turkish-Bulgarian Encounters and Its Reflections on Turkish Cinema

The history of Turkish and Bulgarian encounters dates back to over five centuries ago. After the defeat of the Bulgarian army by the Ottomans in 1396, the region covering contemporary Bulgaria fell under Ottoman rule, and Muslim Turks began to settle in the region due to the Ottoman settlement policy (Bishku, 2003, p.77). As was the case with other non-muslim ethnic/religious groups within the Ottoman society, the Bulgarians enjoyed religious freedom and they paid a special tax in return. Ottoman official model of social organization namely the *millet* (nation) system divided the Ottoman society into various groups based on religious varieties. In this respect, ethnic/religious groups like the Muslim, Orthodox, Jewish and Armenian nations were recognized as the main categories within this system and each group was treated differently in issues like religious organization, treatment before the law, taxation and providing communitarian services. In this sense, Bulgarians were placed under the Orthodox nation which was actually dominated by Greek Orthodox elements who constituted the largest group within the non-muslim population of the empire. During the process after the declaration of the Edict of Reforms, which recognized all Ottoman subjects equal before the laws regardless of their religious identities, the *millet* system fell into desuetude and the Bulgarians were separated from the Orthodox patriarchate and granted their own church in 1871 (Ortaylı, 1987, p.208).

The wave of nationalism that spread through Europe following the French revolution in 1789 attracted the Christian communities in the Ottoman-dominated Balkans and Bulgarians were among these groups who sought independence. Following the Russo-Ottoman War of 1877-78, an autonomous Bulgarian principedom was established (Güner, 1999, p.119). This principedom became fully independent in 1908 and was turned in to the Bulgarian Kingdom. Bulgarians and Ottomans fought against each other during the Balkan Wars in 1912-13 and became allies during the First World War (1914-1918). Following the downfall of the Ottoman Empire and the foundation of the Turkish Republic in 1923, two neighboring countries entered into a new era of mutual relationships, although with some ups and downs.

The relations between the two countries following the establishment of republican Turkey in 1923 began with good faith and two states signed a treaty of friendship in 1925 (Bishku, 2003, p.80). Following the abolition of the monarchy and the establishment of the socialist regime in Bulgaria in 1946, mutual relations between two states became oriented by two primary factors namely cold war conditions and the treatment of the Turkish minority in Bulgaria. As Turkey and Bulgaria joined opposite camps during the cold war era, diplomatic and economic relations between the two countries remained very low (Coşkun, 2001a, p.1). The mistreatment of the Turkish minority in Bulgaria by the Bulgarian state authorities which aimed to create a culturally homogeneous Bulgarian nation during the cold war era escalated from time to time and raised the tension between the two countries, and became the primary focus of political and diplomatic relations between them. In this sense, the first serious confrontation between two states took place between 1950 and 1951 whereby the Bulgarian state initiated a mandatory migration of 250.000 Turks residing in Bulgaria to Turkey (Şimşir, 1986, pp.212-213). Even though this problem seemed to be settled in time, Bulgarian authorities continued their efforts to assimilate the Turkish minority. A new assimilation campaign broke out in the 1980s which revived the tension between the two countries. After the end of the socialist regime in Bulgaria, assimilationist efforts towards the Turkish minority as an official state policy halted. Under the post cold war conditions, relations between the two countries entered into a period of normalisation (Coşkun, 2001a, pp.49-51).

The rising tension between the two countries has found its reflection on Turkish cinema in terms of various representations of historical or current events and conditions. Following the end of the Second World War, as Bulgaria became a socialist republic, the first assimilationist state policies toward its ethnic minorities were initiated as early as 1946 (Şimşir, 1986, pp.213-217). It is not surprising to see the influences of these two conditions on Turkish cinema as the first Turkish films portraying Bulgarian characters involved in movie plots concerning Turkish-Bulgarian encounters. In this respect, the first Turkish movie with such content is *Senede Bir Gün* (1946)² which was based on a novel with the same name by Turkish author İhsan Koza and told the story of two Turkish lovers who tried to escape from Bulgaria to Turkey and one of them, the main hero of the film named Emin, suffered from the cruel treatments of Bulgarian soldiers such as being shot while trying to escape and sent to prison (Özgül, 1974, p.91). Following the events of 1950-51 in Bulgaria, more movies with Bulgarian

² This is a lost movie which could not be accessed and added to the sample.

characters were produced. Some of these movies had plots based on the Turkish-Bulgarian encounters in Macedonia, the last Ottoman-ruled region in the Balkans, such as *Hürriyet Şarkısı* (1951) which told the story of Turkish villagers who bravely fought against the Bulgarian bandits who attacked their village (Özgüç, 2012, p.47) and *Bulgar Sadık* (1954) which told the story of a Turkish soldier named Sadık who fought against the Bulgarian bandits in Macedonia. The movie titled *Vahşi Bir Kız Sevdim* (1954) told the story of an Ottoman officer who was sent to Macedonia with the mission of neutralizing a Bulgarian band and his love affair with the female member of this band named Kristina (Özgül, 1974, p.262). Another movie produced in this period titled *Demir Perde* (1951) was about a young Turkish man and his sister who took revenge from the Bulgarian soldiers who killed their father (Özgül, 1974, p.146). The film was based on the events of 1950-51 and even the title of the movie *Demir Perde* which means “iron curtain” in Turkish was an emphasis on the negative image of socialist regimes which was very popular among large Turkish masses under cold war conditions as Turkey had sided with the Western Block.

Unlike the tension experienced in the 1950s, the 1960s and 1970s were the decades of relatively more peaceful relations between Turkey and Bulgaria. Between 1964 and 1984, a total of 21 diplomatic visits took place mutually between the two states (Coşkun, 2001a, p.24). Unlike the beginning of the 1950s, Bulgarian state policy towards the Turkish minority did not involve harsh treatments. During this period, four Turkish including Bulgarian characters were produced. Two of them were the remakes of *Senede Bir Gün* (1946) were produced with the same title and plot in 1966 and 1971. Another remake of *Vahşi Bir Kız Sevdim* (1954) was shot in 1972 with the same title and plot as well. The movie *Tel Örgü* (1969) was about two Turkish men who escaped to Turkey from Bulgarian oppression, a plot based on the 1950-51 events.

The year 1984 was an important turning point in Turkish-Bulgarian relations and the representation of Bulgarian characters in Turkish films. The ideal of a culturally homogeneous Bulgarian nation was revived in 1982 by the Bulgarian government under a new assimilationist program that aimed to integrate all ethnic and religious minorities into a Bulgarian identity (Şimşir, 1986, p.339). This program became effective as of 1984, whereby certain official regulations such as restricting religious practices and making the Bulgarian language mandatory in public places were executed. Such assimilationist measures did apply to the Turkish minority and other minority groups like the Pomaks, Roma and Albanians. Turks, constituting the largest ethnic minority, posed the biggest threat to the cultural and ethnic unity of Bulgarian society in the eyes of the state authorities. At the beginning of the 1980s, it was assumed

that ethnic Turks in Bulgaria had a population ranging between 900.000 to 1.500.000 which constituted more than %10 percent of the total population in Bulgaria (Coşkun, 2001a, p.22).

The assimilation campaign met massive reaction by the Turkish minority when an official decree forced them to change their Turkish names and surnames to Bulgarian ones. In December 1984, when a group of ethnic Turks gathered in the Kırçali region to protest the mandatory name change program, Bulgarian soldiers opened fire on the crowd and the protest and seven people were killed, and many were injured (Zafer, 2010, p.28). Those who refused to change their names were arrested and sent to prison and work camps like the infamous Belene Camp or mines like Bobol Dov, or exiled to other districts in Bulgaria. The requests of many ethnic Turks to migrate to Turkey were denied by the Bulgarian authorities (Dayıoğlu, 2005, p.343).

The news of the assimilation campaign turned into an important agenda of the Turkish public opinion and Turkish media began to focus on the tragic news concerning the misery of many ethnic Turks in Bulgaria. Against rising social tension among the Turkish society, the Turkish government became involved in the situation, and a series of diplomatic memorandum was issued asking the Bulgarian government to end this mistreatment of Turks immediately (Coşkun, 2001a, p.25). This situation continued until the end of 1989 when Bulgarian prime-minister Todor Jivkov resigned from his post and an official decree halted the assimilation campaign (Coşkun, 2001b, p.29).

The assimilation period between 1984 and 1989 and the reactions by the Turkish public and state have found a serious reflection on the Turkish cinema sector as well. During this period, two films about the oppressions of the Bulgarian government during the campaign, namely *Soykırım: Bulgar Zulmü* (1985) and *Zulüm Treni* (1989) were produced. More significantly, two television series, *Yeniden Doğmak* (1987) and *Belene* (1989) aired on Turkish state-owned television channel TRT. Of these two series, especially *Yeniden Doğmak* raised public interest in the Bulgarian Turks problem since it gained huge public popularity with its plot which was based on a true story. In the series, the plot focused on the tragedy of three Turkish families who tried to migrate to Turkey to escape Bulgarian oppression. One family was trying to unite with their daughter Aysel who was left after their escape behind in Bulgaria. The real story of this separated family and the hostage status of Aysel who was not permitted to unite with her family led to a serious public tension in Turkey to such a level that the series became an issue of the political bargain between Bulgarian and Turkish governments. Turkish and Bulgarian governments reached an agreement that

Aysel was released and sent to Turkey to unite with her family in return for the TRT channel to stop airing the series (Çokum, n.d.).

After the end of the assimilation campaign and the end of the socialist regime in Bulgaria, mutual relations between Turkey and Bulgaria began to normalise. This situation has been continuing since the beginning of the 1990s and no serious problem concerning the Turkish minority in Bulgaria has taken place in this period so far. But, Bulgarian characters continued to be portrayed in other following Turkish movies and television series. In this period, three films namely *Kaçış 1950* (2014), *Göç Yolu* (2016) and *Cep Herkülü: Naim Süleymanoğlu* (2019) and two television series, *Elveda Rumeli* (2007-2009) and *Son Yaz Balkanlar 1912* (2012) with plots concerning historical problems experienced by Turks and in this respect, their encounters with Bulgarians have been produced. This situation can be linked to the fact that, since the beginning of the 2000s, many Turkish producers have focused on new cinema and television projects with historical and biographical plots and the misery of Turks in Ottoman Macedonia and Republican Bulgaria have been one of the plots to be handled.

Representations of Bulgarian Characters

While reflecting historical, social and/or political issues on the screen, one of the most significant elements which emphasize these issues within the plot is the portrayal of characters. Sociologically speaking, characters may symbolize or represent a value, ideology, social group, social class or a social problem. In portraying Bulgarian characters in Turkish movies and television series, it is possible to conclude various character categories all of which have a historical and social background in the plot. All Bulgarian characters represented in the sample have been shown in table 3 below:

Table 3
Bulgarian Characters in the Sample

Title	Year	Bulgarian Characters
Bulgar Sadık (Sadık of Bulgaria)	1954	Boris Daskalov (bandit), Sandanevsky (head of the Bulgarian committee), unnamed members of the Bulgarian committee, unnamed Bulgarian bandits, unnamed Bulgarian soldiers
Senede Bir Gün (Once Every Year)	1966	unnamed Bulgarian soldiers

Melih ÇOBAN

Tel Örgü (Wire Netting)	1969	Unnamed Bulgarian soldiers, unnamed old Bulgarian woman, unnamed Bulgarian villagers
Senede Bir Gün (Once Every Year)	1971	Kiril (commander), unnamed Bulgarian soldiers
Görevimiz Tehlike (Mission Impossible)	1972	Unnamed Bulgarian soldiers, unnamed old Bulgarian lady, unnamed Bulgarian bandits
Vahşi Bir Kız Sevdim (I loved A Wild Girl)	1972	Kristina (bandit), Nikola (bandit), Ivan (bandit), Yorgi (bandit), unnamed Bulgarian bandits
Soykırım: Bulgar Zulmü (Genocide: Bulgarian Oppression)	1985	Svetlana (soldier), Boris (commander), Ivan Kospotin (Communist Party officer) , Sergei Antuanov (commander), unnamed Bulgarian soldiers
Değirmen (The Mill)	1986	Nadja (civilian)
Yeniden Doğmak (Being Reborn)	1987	unnamed Bulgarian soldiers, Peter the mailman, Olga (civilian), Eva (doctor), Pantev, (commander)
Belene (Belene)	1989	Erika (civilian), unnamed school principal, Theodor (little boy), Giorgi (Communist party officer), Mihail (Doctor), unnamed Bulgarian soldiers, Yuri (director), unnamed Bulgarian interrogator, unnamed old Bulgarian man, unnamed Bulgarian couple
Elveda Rumeli (Farewell to Rumeli)	2007-2009	Dimitri (bandit), Yorgi the Black (bandit), Ivan (doctor), Nikola (tailor), unnamed Bulgarian bandits
Son Yaz: Balkanlar 1912 (Last Summer: Balkans 1912)	2012	Ivan (bandit), unnamed Bulgarian bandits, Vasil (villager), Vasil's sister (villager), Aleksı (businessman), unnamed Bulgarian priest, unnamed Bulgarian commander, unnamed Bulgarian group of young men
Kaçış 1950 (Getaway 1950)	2014	Unnamed school principal, unnamed Bulgarian commander, unnamed Bulgarian soldiers, Svetlana (civilian)
Çukur (The Pit)	2017-2021	unnamed Bulgarian gangsters, unnamed Bulgarian smugglers
Cep Herkülü: N. Süleymanoğlu (Little Hercules: N. Süleymanoğlu)	2019	Ivan the trainer, unnamed Bulgarian soldiers, Sylvia (little girl), Todor Jivkov (Bulgarian prime minister), unnamed Agents of the Bulgarian Communist Party

The basic character categories in this sense can be analysed as follows:

The Komitadji (Komitaci) Bulgarian

The komitadji³ Bulgarians are characters visible in Turkish movies or television series of plots evolving around the Macedonian question during the late 19th and early 20th century Ottoman Macedonia. The ultimate goal of the 19th-century Bulgarian nationalist movement was to create a Great Bulgaria under which all Bulgarian people would be united. After the Berlin Congress of 1878, while an autonomous Bulgarian principedom was established, Ottoman rule over Macedonia was maintained. With its ethnically heterogeneous population, Macedonia was a significant region for Balkan kingdoms like Bulgaria, Greece and Serbia. Ottomans lost their control over the area after the Balkan Wars and Macedonia was divided among these three kingdoms in 1913 (Bishku, 2003, pp.78-79).

In the last quarter of the 19th century, Macedonia was inhabited by various ethnic groups such as Turks, Albanians, Bulgarians, Serbians, Greeks and Vlachs (Altıntaş, 2005, p.72). Other than the Turks, there was competition among these ethnic groups to take control of Macedonia. The Ottoman authority in the region and the settled Turkish population was their common enemy (Aydın, 2019, p.1593). Therefore, each ethnic group began to form their militia groups in the form of armed bands to increase their dominance in the region and gain independence from the Ottomans. These militia groups were organized and controlled by committees consisting of civilians who acted as the brains of these independence movements. These committees and their armed extensions together were named as komitadji (Aydın, 2019, p.1590). Bulgarians were the most powerful among all the komitadji organizations in Macedonia, considering the number of armed bands they possessed. Before 1908, there were 110 Bulgarian, 80 Greek, 30 Serbian and 5 Vlach militia groups operating in the region (Çanlı, 2017, p.2829). In addition, Bulgarians were systematically organized in Macedonia when compared to other komitadji groups, and their activities were directly controlled and supported by a central body located in Sofia (Akbal, 2011, p.72).

The main goal of the komitadji organizations was to create chaos in Macedonia through armed attacks and thus enable the intervention of the great European Powers into the Macedonian question to their advantage (Çanlı, 2017, p.2833). In doing so, Bulgarian, Greek and Serbian komitadji groups aimed to

³ Komitadji is a term, originally *komitaci* in Turkish, which refers to a person who is a member of and works for a committee in Ottoman Macedonia.

join Macedonia with their motherlands. While also competing with each other, they primarily focused on the Turkish population in Macedonia and aimed to change the ethnodemographic balance of the region to their advantage by deterring the Turkish residents through acts of terror and forcing them to migrate (Akbal, 2011, p.71). Their terror first began with armed attacks on Ottoman officers posted in Macedonia and later on evolved with attacks on Turkish villages, inflicting physical damage to both the villagers and their material possessions such as houses and plantations (Aydın, 2019, pp.1598-1599).

The violent actions of the komitadji bands against the Turkish residents of Macedonia continued until the end of the Balkan Wars after which Macedonia was lost to the victorious parties and it longer remained as Ottoman land. A large majority of the Turkish residents migrated to the lands under the Ottoman rule to seek refuge. The sufferings of the Turks in Macedonia remained alive in the collective memory of the Turkish society since there is a considerable Turkish population of Macedonian origin. In addition to the oral history transmitted from generation to generation, cultural products like novels, films and television series also contributed to this situation.

The first komitadji characters in Turkish cinema are found in *Bulgar Sadık* (1954). The film includes the characters Boris Daskalov, a notorious bandit who is the leader of a Bulgarian komitadji gang and Sandanevsky, the leader of the Bulgarian committee. Both characters are cruel, attracted to violence and aim to annex Macedonia to Bulgaria at all costs. Daskalov and Sandanevsky represent the typical hierarchy common in all komitadji groups. In contrast, Daskalov and his gang constitute the muscles under the commands of Sandanevsky who is the brains of the organization. There are scenes in the movie which strengthen the negative image of the komitadji characters such as Sandenevsky giving his orders to Daskalov by saying “Kill all the Turks, kill them all! Burn down their villages!” and members of the Bulgarian committee forcing a Turkish girl to dance for them and humiliating her with this forced action.

A similar representation of komitadji characters is also found in *Vahşi Bir Kız Sevdim* (1972). This time, the brain team of the organization is not mentioned, but only the members of the Bulgarian gang who attack Turkish villages and Ottoman officers are portrayed. The gang leader, Nikola, and his men, especially his sidekicks Ivan and Yorgi are cruel and violent men who fit the popular komitadji image. Raised by her father like a boy, Nikola’s daughter Kristina is also a gang member. However, she is a good person in heart and she falls in love with Captain Adil of the Ottoman army who was assigned to eliminate Nikola’s gang and she even converts to Islam in the name of love.

Similar komitadji typologies were adapted in two television series namely *Elveda Rumeli* (2007-2009) and *Son Yaz Balkanlar 1912* (2012) as well. In *Elveda Rumeli*, there is a Bulgarian gang of cruel bandits led by Dimitri and his second in command Yorgi the Black. The brain team who command this gang is represented by two Bulgarian civilians namely Dr. Ivan and Nikola the tailor. In *Son Yaz Balkanlar 1912*, a series that stopped airing after four episodes, a gang led by a vicious man named Ivan aim to deter Turkish villagers through physical assaults and threats and force them to leave their lands to migrate. The lands left by the Turks are to be bought for very cheap prices by the brain team of the organization led by a middle-class Bulgarian named Aleksı.

In these four exemplifying productions, komitadji organizations' brains and muscles have been depicted as cruel, violent, and hostile characters and they fit with other depictions of the komitadji in historical and narrative sources. It can be said that a komitadji stereotype with negative characteristics has been developed in Turkish cinematic narration. The only exceptional case in this context is the Kristina character in *Vahşı Bir Kız Sevdim* (1972) who switches from villain to heroine status by cooperating and falling in love with the protagonist and even going further to convert from Christendom to Islam, a development in the flow of cinematic narration which is seen in various Turkish movies⁴.

Bulgarian State Officers

Bulgarian characters employed in the public sector and serving as state officers constitute the largest category of characters in number. They consist of people with various professions and positions in the military and civilian state bureaucracy such as army officers, soldiers, doctors, school principals and the Bulgarian Communist Party representatives. Their basic function is to represent the state power with their positions and roles. In the films and television series in the sample of this study, most of these characters have been portrayed as villains; however, a minority of them has been depicted as friendly or neutral towards the Turks. In all cinematic productions within the sample, Bulgarian soldiers have been portrayed as villains who follow the direct orders of their superiors without any question and mistreat, torture and even kill Turkish civilians. The only exception to this situation is the character in the movie *Soykırım: Bulgar Zulmü* (1985) named Svetlana, a Bulgarian soldier in love with the hero named Destan,

⁴ Various examples of this situation can be seen in Turkish movies like the *Kara Murat* film series (1972-1978).

a Turkish man who is secretly protecting the Turkish villagers against the oppression of the Bulgarian soldiers. Svetlana is a good person who is deeply in love with Destan and converts to Islam, a case similar to the Kristina character in *Vahşi Bir Kız Sevdim* (1972).

Bulgarian army officers constitute another group within this character category. They are all portrayed as evil characters who show no sympathy or mercy towards the Turks and express their anti-Turk opinions in many lines in the script. In movies with plots during the socialist era in Bulgaria, army officers, through their lines expressing their loyalty to the socialist regime, have been used as elements that stress the state power and control over the citizens, a significant characteristic of totalitarianism. The only semi-exceptional case in this context is Commander Boris in *Soykırım: Bulgar Zulmü* (1985) who treats the Turkish villagers cruelly, but upon seeing his Turkish friend Alay Bey, who is a respected member of the Communist Party, shot by Bulgarian soldiers under the command of another officer, he reacts to this situation and gets shot and killed by the other officer.

Bulgarian soldiers and army officers symbolize state power and oppression against the Turks. Their actions reflect Bulgarian state policies towards the Turkish minority in 1950-51 and 1984-89. It is not surprising to see those characters as villains in terms of cinematic representation. Speaking of other state officers within the civilian bureaucracy portrayed in the sample, their images have a relatively positive characteristic considering their attitudes towards Turks. For instance, while the Bulgarian school principal in *Kaçış 1950* (2014) is a villain who treats a Turkish student very harshly, the school principal in the television series *Belene* (1989) is a good person who treats the Turkish students and teachers at his school in a friendly and non-discriminative manner. Low rank state officers such as Dr. Eva and Peter the postman in *Yeniden Doğmak* (1987) and Dr. Mihail in *Belene* (1989) have been depicted as friendly and helpful people who do not refrain from establishing close relations with Turks. The situation of Dr. Eva constitutes a unique example in that she secretly continues to examine Turkish patients even though she was threatened by Commander Pantev, the main villain of the series, such that if she continued to examine Turkish patients who could not speak Bulgarian, she could be killed. Sevinç Çokum, the scriptwriter of *Yeniden Doğmak* explained this situation by stating that mistreatments by some could not be attributed to a whole nation. Therefore, those Bulgarians in real life who did not approve of such mistreatments of Turks should be portrayed through these characters (Çokum, n.d.).

Bulgarian Civilians

In Turkish movies and television series in the sample of this study, apart from characters with anti-Turk objectives such as the komitadji or characters who represent the Bulgarian state bureaucracy, Bulgarian civilians have also been portrayed. While most of these characters are people with friendly attitudes towards the Turks, some of them present hostile attitudes. In *Belene* (1989), all civilian characters namely Erika, Theodor, the old Bulgarian couple and old Bulgarian villager are friendly towards the Turks and do not approve of the mistreatments by the Bulgarian government. The same situation applies to other cinematic representations like Sylvia in *Cep Herkülü: Naim Süleymanoğlu* (2019), a Bulgarian primary schoolgirl who is a close friend of Naim, the main hero, and whose parents were sent to exile because of establishing close relations with Turks and Dr. Mihail's wife Olga in *Yeniden Doğmak* (1987) who is very fond of her Turkish neighbors. A mixed type of portrayal takes place in *Son Yaz Balkanlar 1912* (2012) whereas Vasil, a Bulgarian villager who is a close friend of his Turkish neighbors, can not resist the offers by the komitadji leader Ivan to join them and he burns down the storehouse of his Turkish neighbors. Vasil's sister, unlike his brother, is very fond of her good relations with the Turks. Another friendly character is the Bulgarian priest. When the committee member Aleksı asks him to preach to the Bulgarian community to raise their nationalist sentiments, he refuses to do so by stating that he can not urge people to act against their brothers.

A civilian character whose portrayal has no link with the historical and political context concerning Turkish-Bulgarian relations is Nadja in the movie *Değirmen* (1986). In the movie, Nadja, also known as Naciye, is a Bulgarian prostitute in an Ottoman town who uses her charm to enchant the Ottoman town governor in order to escape persecution for the crime of prostitution. This character has likely been portrayed in the movie to emphasize the multi-ethnic structure of Ottoman society and therefore seems to constitute an alternative portrayal out of the main context in this study.

Bulgarian Mafia

Another alternative representation of Bulgarian characters is the Bulgarian mafia which has no link with the historical and political context concerning the cinematic portrayal of Bulgarian characters. Still, this representation is based on a social reality. The close relations between Turkish and Bulgarian criminal organizations date back to the beginning of the 1980s especially in establishing a

partnership in illegal arms and technological device smuggling (Mumcu, 1993, pp.108-112). During the 1980s, various notable Turkish mafia leaders were invited to Sofia to hold meetings with the Bulgarian mafia bosses and develop further cooperation (Yurdakul, 2002, pp.310-311).

Even though the relations between Bulgarian and Turkish mafia groups have a long history, the Bulgarian mafia had operated within their national frontiers. In the Turkish television series *Çukur* (2017-2021), there are two representations of Bulgarian organizations involved in illegal sectors: the Bulgarian smugglers at the Turkish-Bulgarian border area and the Bulgarian mafia group in Istanbul. The Bulgarian smugglers betray their Turkish partners whereas the other Bulgarian mafia group is so violent and frightening that they even pour the cut heads of dozens of lambs on the residence of their Turkish partners to scare them. Similar portrayals of cold-blooded brutality have been used in various Hollywood movies while depicting the Russian mafia⁵ and this pattern has been used in *Çukur* as well. The operations of Bulgarian mafia groups in Istanbul in the series are based on truth such that the infamous Bulgarian mafia boss Dimitar Zhelyazkov was arrested in Istanbul in 2018 and extradited to Bulgaria (Bulgarian mafia boss arrested in Istanbul, 2018).

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The findings of this study put forward two interrelated contexts. First, within the context of social and historical factors and their reflections on cinematic works, it has been the case in Turkish films and television series that they began to include Bulgarian characters since the beginning of a complex process between two countries emanating from the mistreatments of the Turkish minority by the Bulgarian state. Secondly, the Bulgarian characters portrayed in these works were inspired by historical and political phenomena like the Bulgarian komitadji activities in Ottoman Macedonia and the assimilationist policies of the Bulgarian state towards her Turkish minority in the republican era. These portrayals mostly placed characters who symbolised the Bulgarian state as villains, whereas civilian Bulgarians were mostly depicted as friendly characters.

Since the beginning of the 2000s, even though there has been no problem between Turkey and Bulgaria related to the Turkish minority or any other issue, various films and television series with similar plots and character typologies have been produced. This situation seems to put limitations on Turkish cinematic

⁵ The Russian mafia stereotype can be seen in various Hollywood movies like *Eastern Promises* (2007), *Training Day* (2001), *John Wick* (2014) and *Nobody* (2021).

representations concerning the changing political and social conditions such that Turkish-Bulgarian relations have entered a normalisation phase since the beginning of the 90s and that Turks in Bulgaria have been enjoying more freedoms than before and have been integrated into Bulgarian society on a deeper level with many Turks being employed in the state bureaucracy, intermarriages between Bulgarians and Turks and many other kinds of interaction and integration. Therefore, using traditionalised versions of plots and characters concerning Bulgaria and Bulgarians in Turkish cinematic works seem outdated. In this sense, the reflections of these new conditions on new cinematic products would be appropriate regarding the mutual relationship between cinema and society.

REFERENCES

- Akbal, İ. (2011). Komitacı eylemlerin son temsilcisi İsmail Hakkı Tekçe ve faaliyetleri. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, (13), 70-102.
- Altıntaş, A. (2005). Makedonya sorunu ve çete faaliyetleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 69-9.
- Aydın, M. (2019), Osmanlı Makedonyasında slavist Bulgar komita faaliyetleri. *Belgi Dergisi*, 2(18), 1587-1606.
- Bishku, M. B. (2003). Turkish-Bulgarian relations: From conflict and distrust to cooperation over minority issues and international politics. *Mediterranean Quarterly*, 14(2), 77-94.
- Bulgarian mafia boss arrested in Istanbul (2018, August 5). *Hürriyet Daily News*, <https://www.hurriyetdailynews.com/bulgarian-mafia-boss-arrested-in-istanbul-135452>.
- Busby, G. & Klug, J. (2001). Movie-induced tourism: The challenge of measurement and other issues. *Journal of Vacation Marketing*, 7(4), 316-332.
- Coşkun, B. D. (2001a). *Bulgaristan'la Yeni Dönem: Soğuk Savaş Sonrası Ankara-Sofya İlişkileri*. Avrasya Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayınları.
- Coşkun, B. D. (2001b). Turkish-Bulgarian relations in the post-cold war era; The exemplary relationship in the Balkans. *The Turkish Yearbook of International Relations*, (32), 25-60.

- Çanlı, M. (2017). Balkanlarda komitacılık ve çetecilik: II. Meşrutiyet dönemi meclis-i mebusan oturumlarında yapılan tartışmalar ve çözüm önerileri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2825-2846.
- Çokum, S. (n.d.). *Yeniden Doğmak*. http://www.sevinccokum.info/?page_id=440
- Dayıoğlu, A. (2005). *Toplama Kampından Meclise – Bulgaristan’da Türk ve Müslüman Azınlığı*. İletişim Yayınları.
- Güner, Z. (1999). Milli mücadele döneminde Batı Trakya’da Bulgar zulümleri. *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 12(34) , 119-128.
- Monaco, J. (2000). *How to Read a Film: Movies, Media, Multimedia*. Oxford University Press.
- Mumcu, U. (1993). *Papa Mafya Ağca*. Tekin Yayınevi.
- Ortaylı, İ. (1987). *İmparatorluğun en Uzun Yüzyılı*. Hil Yayın.
- Özgüç, A. (2012). Ansiklopedik Türk filmleri sözlüğü. Horizon International.
- Özgül, Y. (1974). *Türk Sinema Filmleri Ansiklopedisi 1914-2010*. C.I. 1914-196. https://turuz.com/storage/her_konu-2019-7/6612-Turk_Sinema_Filmleri_Ansiklopedisi-I-1914-1961-Yalchin_Ozgul-1974-520s.pdf, Erişim tarihi: 14.10.2021.
- Shaheen, J. G., (2006). *Reel Bad Arabs: How Hollywood Vilifies a People*. Media Education Foundation.
- Şimşir, B. N. (1985). *Bulgaristan Türkleri*. Bilgi Yayınevi.
- Tudor, A. (2014). *Image and Influence: Studies in the Sociology of Film*. Routledge.
- Yurdakul, D. (2002). *Abi: DüNDAR Kılıç ve Kabadayılık Efsanesi*. Umit Yayıncılık.
- Zafer, Z. (2010). Bulgaristan Türkleri’nin 1984-1989 eritme politikasına karşı direnişi. *Akademik Bakış*, 3(6), 27-44.

EXTENDED ABSTRACT

Cinema is a branch of fine arts which does not simply serve as a means of entertainment, but also possesses social functions and significance. Cinematic works like movies and television series include various social representations. These representations may emanate from political, cultural, social, economic and historical sources. A type of social representation which is very common in cinematic products is the portrayal of members of different ethnic and/or national groups through various character typologies. These representations, while being shown through mostly fictional characters, are based on a social and historical background.

In many Turkish cinematic works, representations of characters of various nationalities have been visible. One of these national groups is the Bulgarians with whom Turks have encounters for centuries. In this respect, the aim of this study is to analyse various representations of Bulgarians in Turkish movies and television series in the light of various historical, political and social factors. To this aim, 10 films and 5 television series which have been produced between 1954 and 2019 have been studied. The study is based on two main research problematics: in which periods and under what conditions these cinematic works were produced and through which character categories Bulgarians were portrayed.

The sample analysed in this context put forward that cinematic works in Turkey including Bulgarian characters have been produced, following the initiation of mistreatments by the Bulgarian state of her Turkish minority. Following the establishment of a socialist regime in Bulgaria after the end of the Second World War, Bulgarian political authorities aimed to initiate a cultural assimilation program concerning ethnic and religious minorities in Bulgaria and Turks as of constituting the largest minority group in population became their main target. This assimilation policy which continued with intervals during the Cold War era has led to political crisis between Turkish and Bulgarians states and raised public tension among Turkish society as well. In this period, Turkish films were produced with this assimilation theme portraying the mistreatments of Turks by Bulgarian authorities and with another theme, namely the Macedonian problem of the late 1800s and early 1900s in Ottoman Empire which has remained as a significant issue alive in the collective memory of Turkish society.

In terms of character typology, four main character categories can be deduced from the sample. In this respect, the first category is the Komitadji Bulgarian. Komitadji members of organisations called committees founded among various ethnic groups in Ottoman Macedonia consisting of civilians, who acted as the

brain team and of militia bands who acted as the armed power of the organisation. The committees of each ethnic group aimed to deter the rival ethnic groups through armed assaults and other violent means and in doing so, to change the demographic balances in Macedonia in their own advantage to claim their dominance over the region. Almost all Bulgarian civilian and militia komitadji characters have been portrayed as hostile, violent and ruthless people who mistreated Turks.

A second category is found in cinematic works about Republican Bulgaria era, whereby the assimilationist policies of and mistreatments by the Bulgarian state have been the basic theme. In this respect, Bulgarian state officers employed in either military or civilian bureaucracy, who represent state power and official policy have been portrayed. While characters like Bulgarian soldiers, commanders and representatives of the Communist Party have mostly been portrayed as villains who treat the Turks in a hostile and violent manner, other lower level officers like doctors have been portrayed as friendly people.

A third character category is the Bulgarian civilians who mostly have been portrayed as friendly people with positive attitudes towards Turks. Such characters have been used in order to stress that all members of a nationality should not be regarded as villains based on the actions of the few. A fourth category, the Bulgarian mafia, does not stem from historical or political background, but rather from a social reality that in recent years, Bulgarian mafia groups began to operate in Turkey. This character category therefore remains on an alternative level when compared to other character categories.

Following the end of the 1980s, the relations between two countries entered into a normalisation process, but same themes and characters have been adapted in films and television series of this period in a traditionalised way. It has been recommended that in this new era, instead of using such themes and characters, new social themes concerning the current social situation of Turks in Bulgaria and new Bulgarian characters who would contribute to these themes should be integrated into Turkish cinematic products.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54675>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 19-11-2021
Kabul Tarihi: 17-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 19-11-2021
Accepted: 17-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Himoğlu, N.M & Memiş, M. (2021). Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültür Aktarımı ile İlgili Yapılan İncelemelere Yönelik bir Meta-Sentez Çalışması. *Journal of History School*, 55, 4219-4246.

YENİ HİTİT YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ KÜLTÜR AKTARIMI İLE İLGİLİ YAPILAN İNCELEMELERE YÖNELİK BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI¹

Nebahat Merve HİMOĞLU² & Muhammet MEMİŞ³

Öz

Yabancılar Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanılan öğretim setlerinden biri olan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını kültür aktarımı açısından inceleyen akademik çalışmaların bulgularını tespit ederek değerlendirmek ve dağıtık hâlde bulunan çalışmaları bir çatı altında toplamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan meta-sentez yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin tespiti aşamasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Anahtar sözcükler yardımıyla yapılan alan yazın taramasında, çeşitli veri tabanlarından yararlanarak on dört (14) tez, on dört (14) makale ve bir (1) bildiri tam metni olmak üzere toplam yirmi dokuz (29) çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Belirlenen çalışmalar çözümleme aşamasında içerik analizine tabii tutularak çalışma türlerine göre kodlanmıştır. Buna göre; tez çalışmaları için T1, T2, T3..., makaleler için M1, M2, M3..., bildiriler için B1, B2, B3...kod sistemi uygulanmıştır. Bu bağlamda Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını kültür aktarımı boyutunda inceleyen çalışmaların amaçları, sorunları, sonuçları, önerileri, ele alınan seviyeleri, çalışmalarda kaç farklı setin değerlendirildiği tablo ve grafikler

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 Öğretmen, MEB, mndmerve@gmail.com, Orcid: 0000-0003-1785-2149

³ Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, muhammet.memis@omu.edu.tr, Orcid: 0000-0001- 6037-3958

yardımıyla konu alanları dikkate alınarak ortak bir çatı altında toplanmıştır. Yapılan incelemelerin sonuçlarına göre Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını kültür aktarımı boyutunda farklı açılardan inceleyen birçok çalışmanın olduğu ve bu çalışmalarda ders kitaplarıyla ilgili bazı sorunlar ve eksiklikler gözlemlendiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını kültür aktarımı açısından inceleyen çalışmaların bulgularından hareketle mevcut durum ortaya konularak ders kitaplarında güncellenmesi gereken yerler ile ilgili çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretim Seti, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Kültür Aktarımı, Meta-sentez.

A Meta-Synthesis Study for New Hittite Foreigners on Cultural Transfer in Turkish Course Books

Abstract

Meta-synthesis method, which is a qualitative research method, was used in this study, which was carried out in order to identify and evaluate the findings of academic studies examining Turkish textbooks for New Hittite Foreigners, which is one of the teaching sets frequently used in Turkish teaching to foreigners, and to collect scattered studies under one roof. In the process of determining the data, the document examination technique was used. In the literature search made with the help of keywords, a total of twenty-nine (29) studies were obtained using various databases, including fourteen (14) theses, fourteen (14) articles and one (1) full text of the paper. Studies are determined from purposeful sampling methods according to criteria sampling method. The specified studies are encoded according to the types of studies by subjecting them to content analysis during the analysis phase. Accordingly. T1, T2, T3...for thesis studies, M1, M2, M3... for articles, B1, B2, B3 for papers... code system has been implemented. In this context, objectives of studies examining Turkish textbooks for New Hittite Foreigners in the dimension of cultural transfer, problems, results, proposals, levels discussed, tables and graphs in which many different sets were evaluated in the studies were collected under a common roof. According to the results of the examinations, it was determined that there were many studies that examined Turkish textbooks for New Hittite Foreigners from different angles in terms of cultural transfer and that some problems and deficiencies related to textbooks were observed in these studies. Accordingly, based on the findings of the studies examining Turkish textbooks for New Hittite Foreigners in terms of cultural transfer, the current situation was presented and various suggestions were presented about the places that should be updated in the textbooks.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Turkish Teaching Textbook, Turkish for New Hittite Foreigners, Cultural Transfer, Meta-synthesis.

GİRİŞ

Son yıllarda küreselleşme, uluslararası ilişkiler ve teknoloji alanındaki gelişmelerle birlikte toplumlar arası iletişim de artmıştır. Bu durumun sonucunda insanlar, değişik kültürleri tanıma, kaliteli bir eğitim alma, evlilik, göç, ticari ve ekonomik faktörler vb. nedenlerle farklı toplumlarla etkileşim hâlinde olmuşlar ve yabancı dil öğrenme gereksinimi duymuşlardır. Bu yabancı dillerden biri de Türkçedir. Diğer ülkelerle gerek ekonomik ve ticari etkileşim içinde olunması, Türkiye'nin jeopolitik konumunun getirdiği avantajlar, öğrenci değişim programları, Türkçeyi yurt dışında tanıtan çeşitli organizasyonlar vb. birçok faktör, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve öğrenimine olan ilgiyi artırmıştır. Türkçeye yönelik artan bu ilgiyle birlikte alandaki çalışmalar da yoğunluk kazanmıştır. “Bu alanda yetişen uzmanların sayısı artmış, alana yönelik yapılan akademik çalışmalar nitelik ve nicelik olarak fazlalaşmış, Türkçenin öğretimi için açılan kurumların sayısı da gün geçtikçe çoğalmıştır” (Şen, 2019, s.2). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gün geçtikçe gelişmesi sonucu olarak yabancılar Türkçe öğretimi için çeşitli öğretim setleri hazırlanmıştır. Bu öğretim setlerinden biri de Ankara TÖMER'in hazırlamış olduğu Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe'dir. Yabancılar Türkçe öğretiminde ders kitapları temel kaynak olarak kullanıldığı için bu alanda hazırlanan bir yayının nitelikli olması son derece önem arz etmektedir.

Dil öğretimi denildiğinde akla dört dil becerisinin öğretimiyle birlikte toplumların geleneklerini göreneklerini, tarihlerini, yaşayış biçimlerini etkileyen kültür faktörü de gelmektedir. Çünkü insanlar ile toplumlar arası iletişimi sağlayan asıl araç olan dil ve dilin anlamlı hâle gelmesine olanak tanıyan kültür değerleri birbirinden ayrılmaz bir bütündür (Albayrak vd., 2012, s.59). “Dil, kültürün aktarıcısı, koruyucusu ve geliştiricisidir. Toplumlar sahip oldukları kültürü, dil vasıtasıyla bugüne yaymakta ve geleceğe taşımaktadır” (Melanlıoğlu, 2008, s.65). “Kültürü oluşturan öğelerin başında dil, din, sanat dalları, tarih, coğrafya, gelenek- görenekler, yemekler, mimari, ahlâki kurallar, hukuk vb gelmektedir” (Demir ve Açık, 2011, s.53). “Kültür toplumu oluşturan kişileri, onları bir arada tutan, birbirine bağlayan dil ve haberleşme süreçlerini, sanatlarını, inançlarını, törelerini hukuk ve yönetim kurumlarını, üretim ve tüketim düzenlerini içine alan bir kavramdır” (Güvenç, 2002, s.14). “Her dil, belli bir toplum içinde kendine özgü bir kültür ve uygarlık çevresinde biçimlenir, işlevini böyle bir çerçeve içinde yerine getirir” (Vardar,1998). Yabancı bir dil öğrenirken yabancı bir kültürü de anlamak gereklidir. Dil ve kültür arasındaki bu yakın ilişki göz önünde bulundurulduğunda kültür aktarımının Türkçenin yabancılar öğretimi üzerinde durulması gereken bir konu olduğu anlaşılmaktadır. “Kültürümüzün, bilgi ve becerilerimizin gelişmesi, çağın

düşüncesini yakalamamız, ona ayak uydurmamız yahut onun gelişmesine katkıda bulunmamız gibi etkenler yabancı dil öğretiminde kültür olgusunu ve kültürlerarası yaklaşımı zorunlu hâle getirmektedir” (Aktaş ,2007, s.61).

Yabancılara Türkçe öğretiminin; “öğrenenlerin öğrenme amacına bağlı olarak Türkçenin tüm iletişim bağlamlarında kullanılabilmesini sağlamak; Türkçeyi dört temel dil becerisinde etkin olarak kullanabilmelerini sağlamak; Türk kültürünü dil eğitiminin bir parçası olarak öğretmek; öğrenenlerin farklı bir dili konuşan kültürü ile kendi kültürleri arasında karşılaştırma yapabilmelerini ve bu karşılaştırma neticesinde farklılıklara karşı hoşgörü ile bakabilmelerini sağlamak” şeklinde amaçları bulunmaktadır (Memiş, 2020, s.7). Bu amaçların gerçekleştirilmesinde yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplar, önemli bir işleve sahiptir.

Yabancı bir dil öğretilirken kültür aktarımının yapılmadığı durumlarda öğrenilen dilin tam olarak anlaşılması ve öğrenilen dili konuşan kişilerle doğru bir iletişim kurulması çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bu açıdan dil öğretim sürecinde kullanılan dil öğretim setleri kültür aktarımında önemli roller üstlenmektedir. Bu yüzden öğretim setlerinin aktarılması hedeflenen kültürel öğeler açısından işlevsel olması ve kitaplarda yer verilecek kültürel unsurlar açısından sorunsuz olması gerekmektedir. Sözü edilen durumun kültür aktarımında önemli bir işlevi üstelen Türkçe öğretim setlerinden biri olan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe seti özelindeki görünümü ortaya koymak üzere bu çalışmada ilgili öğretim setini kültür aktarımı özelinde değerlendiren akademik çalışmalar ele alınarak ders kitaplarındaki kültür aktarımına dair veriler meta-sentez yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmaya konu olan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe setini kültür aktarımı boyutunda değerlendiren birçok akademik çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda ders kitaplarının güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili verilere dayalı değerlendirmeler yapılmıştır. İlgili değerlendirmeler incelendiğinde, aynı konu alanına ait ve birbirine benzer sonuçlar veren birçok çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe setini kültür aktarımı özelinde inceleyen çalışmaların bulguları incelendiğinde; ders kitaplarında kültür aktarımı konusunda bazı eksikliklerin bulunduğu ve bu eksikliklerle ilgili tespit edilen sorunlara tek bir kaynak üzerinden erişilemediği görülmüştür. Bu sorunların farklı çalışmalarda dağınık bir biçimde bulunuyor olması, ders kitaplarında yer alan kültür aktarımı ile ilgili eksikliklerin ve sorunların giderilerek kitapların güncelleştirilmesini güçleştirmektedir. Bu noktadaki boşluğu doldurmak amacıyla Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe setini kültür aktarımı boyutunda inceleyen çalışmaların bulgularını inceleyerek bütün çalışmaların verilerinin meta-sentez yöntemiyle bir çatı altında toplanması gerekli görülmüştür. Bu düşünceden hareketle araştırmanın temel problem

cümlesi “*Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim seti özelinde kültür aktarımı ile ilgili yapılmış akademik çalışmaların kapsamı nedir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem cümlesinden yola çıkılarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setini kültür aktarımı boyutunda inceleyen çalışmaların akademik yazı türlerine göre dağılımı nasıldır?
- 2) Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim seti özelinde kültür aktarımı ile ilgili yapılan çalışmalar, kaç farklı set ile beraber incelenmiştir?
- 3) Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setini kültür aktarımı açısından inceleyen çalışmalarda hangi seviyeler ele alınmıştır?
- 4) Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setini kültür aktarımı boyutunda inceleyen çalışmaların amaçları nedir?
- 5) Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setini kültür aktarımı boyutunda inceleyen çalışmalarda tespit edilen sorunlar nelerdir?
- 6) Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setini kültür aktarımı boyutunda inceleyen çalışmalarda ulaşılan sonuçlar nelerdir?
- 7) Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setini kültür aktarımı boyutunda inceleyen çalışmalarda ulaşılan öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını kültür aktarımı açısından inceleyen akademik çalışmaların bulguları üzerine bütüncül bir inceleme yaparak dağınık hâlde bulunan çalışmaları bir araya getirmek amacına yönelik olan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan meta-sentez kullanılmıştır. “Nitel araştırmalar, verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar” (Merriam, 1998, s.58).

Meta-sentez; aynı konu üzerine yapılan araştırmaların tema veya ana şablonlar oluşturarak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanması veya belli bir alanda yapılmış araştırmaların nitel bir anlayışla benzerlik ve farklılıkların karşılaştırmalı olarak ele alınıp ortaya konulması olarak tanımlanmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Meta-sentez çalışmaları, aynı konunun farklı boyutlarını ele alan çalışmaların ortak ve benzer yönlerinin nitel olarak sentezlenmesi ve örneklendirilmesi bütün çalışmalara ulaşma imkânı olmayan araştırmacılara, öğretmenlere ve karar alıcılara zengin bir başvuru

kaynağı oluşturur (Çalık, Ayas ve Ebenezer, 2005; Ünal, Çalık, Ayas ve Coll, 2006; Ültay ve Çalık, 2012).

Meta-sentez çalışmasının ilk aşamasında bir problem sorusu belirlenmiştir. Çalışmaya yön veren problem sorusu, “*Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim seti özelinde kültür aktarımı ile ilgili yapılmış akademik çalışmaların kapsamı nedir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu aşamada ilgili problem sorusu için yeterli sayıda çalışmaya ulaşabilmek önem arz etmektedir. Bu nedenle meta-sentez çalışmasına dâhil edilebilecek bilimsel araştırmaları tespit etmek için anahtar kelimeler belirlenmiş ve belirli veri tabanlarında tarama yapılarak ulaşılan çalışmalar listelenmiştir. Bu süreçte bulunan çalışmaların kaynakçaları da yeni yayınlara ulaşmak için yol gösterici olmuştur. Araştırma sorusuna yönelik çalışmaların kapsamlı listesi yapıldıktan sonra ise bu çalışmaların hangi kriterlere göre meta-sentez çalışmasına dâhil edileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setini inceleyen çalışmalar; niteliklerine, yayın yılına, konu alanlarına, erişebilirlik durumlarına, tam metin olma durumlarına ve araştırma amacına uygunluklarına göre çalışma kapsamına alınmıştır. İlgili nitel çalışmalar belirlenip içeriğinde kullanılan kuram ve yöntemler incelenmiştir. Verilerin analizinde ise Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setini kültür aktarımı boyutunda inceleyen akademik çalışmalar, konu alanlarına göre kategorilendirilmiş ve her çalışmaya bir kod verilmiştir. Her bir konu alanına ait çalışmanın bulguları, tablo ve grafikler yardımıyla ele alınarak elde edilen veriler frekans olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda çalışmaların amaçları, sorunları, sonuçları ve önerileri incelenerek dağınık hâlde bulunan çalışmalar tek bir çatı altında toplanmıştır. Araştırma kapsamına alınan çalışmalar, “Araştırmanın Kapsamı” bölümünde ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Araştırmanın Kapsamı

Tablo 1

Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar

Kod	Çalışmanın Adı	Yazar	Yayın Türü	Yıl
T1.	Yabancılar Türkiye Türkçesi Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşımdan Hareketle Metinlerin İncelenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar	Ahmet DEMİR	Yüksek Lisans Tezi	2010
T2.	Somut Olmayan Kültürel Miras ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı	Can AKÇAOĞLU	Yüksek Lisans Tezi	2017

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültür Aktarımı ile İlgili...

T3.	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan “Yeni Hitit” Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi	Cenan İŞÇİ		Yüksek Lisans Tezi	2012
T4.	Kültürlerarası İletişim Kapsamında Yabancı Dil Öğretim Yolu ile Kültür Aktarımı ve Duyarlılık Kazanımı: Örnek Kitap İncelemesi	Didar GÜLEN	ÖZYURT	Yüksek Lisans Tezi	2019
T5.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı: (A1-A2 Düzeyi)	Esra SAYİD AÇIKGÖZ		Yüksek Lisans Tezi	2018
T6.	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Faydalanılan Kitapların Kültürel Unsurların Aktarımı Açısından Değerlendirilmesi	Fatma BAYRAKTAR	Burcu	Yüksek Lisans Tezi	2015
T7.	Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Yazınsal Metinlerle Kültür Aktarımı	Funda KESKİN		Yüksek Lisans Tezi	2010
T8.	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Hazırlanan Kitap Setlerinde Yer Alan Değerler Üzerine Bir İnceleme	Hasan AKSOY		Yüksek Lisans Tezi	2015
T9.	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Kitaplarda Kültür Aktarımı	Mehmet ERTUĞRUL		Yüksek Lisans Tezi	2015
T10.	Hitit Ders Kitapları Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış	Nilüfer ÜLKER		Yüksek Lisans Tezi	2007
T11.	Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerde Değer Aktarımı Referanslarının Yeri	Oğuzhan KARAKUŞ		Yüksek Lisans Tezi	2018
T12.	Yeni Hitit Dil Öğretim Seti ile Yedi İklim Dil Öğretim Setinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Aktarımı Açısından Karşılaştırılması	Pelin SEVER		Yüksek Lisans Tezi	2019
T13.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Kültürlerarası İletişim Yetisi Kazandırma Amaçlı Karikatür Kullanımı	Pınar ÖZKAN	AYTEKİN	Yüksek Lisans Tezi	2009

Nebahat Merve HİMOĞLU & Muhammet MEMİŞ

T14.	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımının Başka Bir Boyutu: Ders Kitaplarının Cinsiyet Tercihi Açısından İncelenmesi	Zehra Gülle	Yüksek Lisans Tezi	2019
M1.	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler	Ahmet DEMİR	Makale	2011
M2.	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımının Başka Bir Boyutu: Ders Kitaplarının Cinsiyet Tercihi Açısından İncelenmesi	Erhan YEŞİLYURT Zehra GÜLLE	Makale	2019
M3.	Nasreddin Hoca Fıkralarının Yabancılara Türkçe Öğretimi Bakımından Değeri	M.Eyyüp SALLABAŞ- Talha GÖKTENTÜRK	Makale	2018
M4.	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı	Fatih YILMAZ	Makale	2012
M5.	Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setindeki Görsellerde Kültür Aktarımı	Fatih YILMAZ	Makale	2015
M6.	Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin Yeri	Güliden TÜM-Özlem SARKMAZ	Makale	2012
M7.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten “Yabancı Dilim Türkçe” Ve “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” Ders Kitaplarında Türk İmgesi	İbrahim AKIŞ- Başak AKSOY	Makale	2012
M8.	Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültürel Öğeler (A2 Düzeyi)	Kelime ERDAL- İzemDAĞDEVİREN- Okan GÖKHAN- Hasan Hüseyin ŞEN- Esra ŞENAY	Makale	2018
M9.	Yabancılar İçin İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültürel İçeriklerin Karşılaştırması	Meliha R. ŞİMŞEK	Makale	2018
M10.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarının Kültürel İçeriğinin Üç Çevre Modeline Göre Çözümlemesi	Meliha R. ŞİMŞEK- Esin DÜNDAR	Makale	2015
M11.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Şiir Etkinliklerinin Kültürel İşlevi	Özge SEÇKİN POLAT- Şükran DİLİDÜZGÜN	Makale	2015
M12.	Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi	Semra BAYRAKTAR	Makale	2015
M13.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi A1 ve A2 Düzeyi Ders Kitaplarının	Kelime ERDAL- Aise SAİTOGLU-	Makale	2019

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültür Aktarımı ile İlgili...

	Tanınmış İncelenmesi	Kişiler	Açısından	Emine KOYUNCU Gülşah GÖLEN Kübra Nur ÜNLÜSOY Raziye DEVECİ Rümeysa COŞKUN Sıla Türkey YAVUZEL Tarık UÇAR		
M14.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı			Celile Eren ÖKTEN Suzan KAVANOZ	Makale	2014
B1.	Yabancılar Ders/Çalışma Kültürlerarası İncelenmesi	Türkçe Öğretimi Kitaplarının Deneyim Bağlamında		Demet GÜLÇİÇEK ESEN Hatice YURTSEVEN YILMAZ	Bildiri	2016

Verilerin Toplanması

Meta-sentez çalışmasına dâhil edilecek çalışmalar belirlenirken doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını kültür aktarımı konusunda inceleyen makaleler, bildiriler, yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşabilmek amacıyla; Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, TUBİTAK ULAKBİM, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi, Dergipark, Google Scholar, Researchgate Google Akademik arama motoru veri tabanlarına; *yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*, *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*, *Türkçe öğretim seti*, *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe*, *kültür aktarımı* ve *meta-sentez* anahtar kelimeleri yazılarak 2021 yılı öncesinde yapılan bilimsel çalışmalar listelenmiştir. Anahtar kelimeler yardımıyla bulunan bilimsel çalışmaların başlıkları ve özetleri incelenmiş ve meta-sentez çalışmasının amacına hizmet edebilecek olanlar seçilmiştir. Buna göre araştırmanın konusuna ve amacına uygun on dört (14) tez, on dört (14) makale ve bir (1) bildiri olmak üzere toplam yirmi dokuz (29) akademik çalışma değerlendirme kapsamına alınmıştır.

Araştırma kapsamındaki çalışmalar belirlenirken örneklemin amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmada ölçütler belirlenirken;

1. Araştırma kapsamında Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını kültür aktarımı boyutunda inceleyen çalışmaların olması,

2. Çalışmaların erişime açık olması,
3. Çalışmaların tam metinlerine ulaşılabilmesi,
4. Tez ve makalelerin “yabancılara Türkçe, yabancı dil olarak Türkçe, kültür, kültür aktarımı” kelimelerini içermesi,
5. Çalışmaların 2021 ve daha önce yayınlanmış olması göz önünde bulundurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmaya dâhil edilen on dört (14) tez, on dört (14) makale ve bir (1) bildiri, içerik analizine tabii tutularak çalışma türlerine göre kodlanmıştır Buna göre; tez çalışmaları için T1, T2, T3..., makaleler için M1, M2, M3..., bildiriler için B1, B2, B3...kod sistemi uygulanmıştır. Kodlama işleminden sonra, çalışmalar arasında karşılaştırmalar yapmak üzere birbiriyle benzer olan çalışmalar konu alanları ve frekans değerleri baz alınarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Kategorilere ayrılan çalışmalar “amaçlar, sorunlar, sonuçlar ve öneriler bağlamında incelenmiştir. Ayrıca birden fazla öğretim setinin bir arada incelendiği çalışmalar ve bu setlerin ele alındığı seviyeler tablo ve grafikler kullanılarak gösterilmiştir. İçerik analizinde incelenen verilerin tablolaştırılmasında frekans değerleri dikkate alınmıştır. Bu meta-sentez çalışmasının verilerinin geçerliği ve güvenilirliği, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların geçerliliğine ve güvenilirliğine dayanmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 2

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setini Kültür Aktarımı Açısından İnceleyen Çalışmaların Türlerine İlişkin Veriler

Tür	f
Tez	14
Makale	14
Bildiri	1

Yapılan taramaların sonucunda Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim setini kültür aktarımı açısından inceleyen on dört (14) teze on dört (14) makaleye ve bir (1) bildiriye ulaşılmıştır. Tablo 2'ye bakıldığında değerlendirme kapsamına alınan tez sayısının makale sayısı ile eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setini Kültür Aktarımı Açısından İnceleyen Çalışmaların Kaç Farklı Türkçe Öğretim Setiyle Birlikte Değerlendirildiğine İlişkin Veriler

Kategoriler	Makale-Tez No	f
<i>Tek bir setin incelendiği çalışmalar</i>	M4, M5, M6, M10, M12, T3, T5, T10, T13, B1	10
<i>İki setin karşılaştırıldığı çalışmalar</i>	M7, M9, T2, T9, T12	5
<i>Üç setin karşılaştırıldığı çalışmalar</i>	M1, T1, T4, T7, T8, T11,	6
<i>Dört setin karşılaştırıldığı çalışmalar</i>	M2, M3, M13, T6, T14	5
<i>Beş setin karşılaştırıldığı çalışmalar</i>	M5, M6, T4 M11	3
<i>Altı ve daha fazla setin karşılaştırıldığı çalışmalar</i>		1

Tablo 3'e bakıldığında Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe setinin kültür aktarımı açısından birden fazla setle karşılaştırılarak incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalardan on (10) tanesi sadece Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını ele almaktadır. Bunun yanında iki setin karşılaştırılarak incelendiği beş (5), üç setin karşılaştırılarak incelendiği altı (6), dört setin karşılaştırılarak incelendiği beş (5), beş setin karşılaştırılarak incelendiği üç (3), altı veya daha fazla setin karşılaştırılarak incelendiği bir (1) çalışmaya ulaşılmıştır. Tablo 3'teki verilere göre, yalnızca Yeni Hitit setinin ele alındığı çalışmaların yoğunlukta olduğu görülürken en az ise altı (6) veya altıdan daha fazla set ile inceleme yapıldığı belirlenmiştir. Bunu, set sayısı arttıkça incelenmesi gereken verinin artması durumuyla açıklayabiliriz. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim seti ile birlikte en fazla karşılaştırılan setler İstanbul, Gazi, Yedi İklim'dir. Tablo 3'e bakıldığında karşılaştırma yapılan set sayılarında dengeli bir dağılım olmadığı görülmektedir.

Tablo 4

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setini Kültür Aktarımı Açısından İnceleyen Çalışmalarda Ele Alınan Seviyelere İlişkin Veriler

Seviyeler	Makale-Tez No	f
A1	M2, T14	2
A2	M8	1
A1-A2	M12, M13, M14, T5	4
B1	T3	1
B2-C1	M9, M10	2
A1- A2- B1- B2- C1	M1, M3, M4, M5, M6, M7, M11, T1, T2, T4, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, B1	19

Tabloya 4' e bakıldığında A1 düzeyinde iki (2), A2 düzeyinde bir (1), A1-A2 düzeyinde dört (4), B1 düzeyinde bir (1), B2-C1 düzeyinde iki (2), A1-A2-B1-B2-C1+ düzeyinde ise on dokuz (19) çalışmanın ele alındığı görülmektedir. Tablo 4'ün frekansı baz alındığında; Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe setini A1-A2-B1-B2-C1+ seviyesinde inceleyen çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bunu temel seviye olan A1-A2 düzeyi izlemektedir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setini kültür aktarımı açısından inceleyen çalışmalarda her seviyenin ele alındığı görülmekle birlikte seviyelerin dağılımında bir denge olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setini Kültür Aktarımı Boyutundan İnceleyen Çalışmaların Amaçlarına İlişkin Veriler

Amaç	Makale-Tez No	f
<i>Kültürel öğeleri tespit etmek ve incelemek</i>	M1, M4, M6, M7, M8, M9, M12, M13, M14, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T9, T10, T12, B1	11
<i>Görselleri kültür aktarımı açısından değerlendirmek</i>	M5, M13, T2, T4	4
<i>Yazınsal metin türlerini kültür aktarımı açısından ele almak</i>	T7, M3, M11	3
<i>Ders kitaplarını cinsiyet tercihi açısından analiz etmek</i>	M2, T14	2
<i>Metinlerindeki değerleri tasnif etmek ve açıklamak</i>	T8, T11	2
<i>Kültürlerarası iletişim yetisi kazandırma amaçlı karikatür kullanımını incelemek</i>	T13	1
<i>Ders kitaplarının kültürel içeriği üç çevre modeline göre çözümlemek</i>	M10	1

Tablo 5 incelendiğinde Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim seti özelinde kültür aktarımı ile ilgili yapılmış akademik çalışmaların amaçlarının sıralandığı görülmektedir. Kültür aktarımı konu alan yirmi dokuz (29) çalışma, amaçlarına göre yedi (7) başlık altında ele alınmıştır. Bu amaçlar; ders kitaplarındaki kültürel öğeleri tespit etmek, ders kitaplarındaki görselleri kültür aktarımı açısından değerlendirmek, ders kitaplarında kullanılan yazınsal metin türlerini kültür aktarımı açısından ele almak, ders kitaplarını cinsiyet tercihi açısından analiz etmek, metinlerde yer verilen değerleri tasnif etmek, ders kitaplarında kültürlerarası iletişim yetisi kazandırmada karikatür kullanımını incelemek, ders kitaplarındaki kültürel içerikleri üç çevre modeline göre

çözümlemektir. Kültür aktarımı konu başlığının amaçlarının frekanslarına bakıldığında bu alandaki incelemelerin çoğunun ders kitaplarındaki kültürel öğeleri tespit etmek amacıyla yapıldığı anlaşılmaktadır. M13, T2, T4 kodlu çalışmaların kapsamı daha geniş olduğu için birden fazla kategoride de yer almaktadır.

Tablo 6
Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setini Kültür Aktarımı Boyutundan İnceleyen Çalışmaların Sorunlarına İlişkin Veriler

Sorun	Makale-Tez No	f
<i>Kültürel öğelerin ünitelere, seviyelere ve beceri alanlarına dengeli dağıtılmaması</i>	M6, M7, M9, T3, T9, T10, T12, B1	8
<i>Hedef ve kaynak kültür unsurları oranlarında dengesizlik olması</i>	M4, M8, M10, M12 M13, T5	6
<i>Kültürel unsurların yetersiz ve özensiz olması</i>	T4, T5, T6	3
<i>Metinlerin kültür aktarımında yetersiz kalması</i>	M1, T1, T7	3
<i>Kültür aktarımında cinsiyet tercihinin dengeli olmaması</i>	M2, T14	2
<i>Değer öğretiminin yetersiz olması</i>	T8, T11	2
<i>Görsel öğelerin kültürel unsurları desteklememesi</i>	M5, M13	2
<i>Ders kitaplarında Türk halk edebiyatı unsurlarının yetersiz olması</i>	M3	1
<i>Şiir türünün ders kitaplarında çok fazla yer almaması</i>	M11	1
<i>Somut olmayan kültürel miras ile ilgili unsurların yetersiz kalması</i>	T2	1
<i>Kültürlerarası iletişim yetisi kazandırma amaçlı mizah ve karikatür kullanımının yetersiz olması</i>	T13	1

Tablo 6'da kültür aktarımını ele alan toplam yirmi dokuz (29) çalışma on bir (11) sorun başlığında sınıflandırılmıştır. Tablo 6'nın frekansına bakıldığında, en sık karşılaşılan sorunun, ders kitaplarındaki kültürel öğelerin ünitelere, seviyelere ve beceri alanlarına dengeli dağıtılmaması olduğu görülmektedir. Bu sorunu, hedef ve kaynak kültür unsurları oranlarında dengesizlik olması, kültürel unsurların aktarımına yeterli ve planlı bir şekilde yer verilmemesi ve ders kitaplarındaki metinlerin kültür aktarımında yetersiz kalması izlenmektedir. M13, T5 kodlu çalışmalar birden fazla sorun teşkil ettiği için iki başlıkta da ele alınmıştır.

Tablo 7

Yeni Hitit Setini Kültür Aktarımı Özelinde İnceleyen Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Sonuçlar	Makale-Tez No	f
<i>Kültürel unsurların dağılımı</i>	M1, M3 M6, M13, M14, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9, T11, T12	15
<i>Hedef ve kaynak kültür unsurlarının durumu</i>	M4, M7, M8, M9, M10, M12, T3, T10, B1	9
<i>Metinlerdeki cinsiyet dağılımı</i>	M2, T14	2
<i>Kültürel işlev olarak yazınsal metin türlerinin dağılımı</i>	M11, T7	2
<i>Görsellerin kültür aktarımındaki niteliği</i>	M5	1
<i>Kültür aktarımında karikatür kullanımı</i>	T13	1

Tablo 7 incelendiğinde Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim seti özelinde kültür aktarımı ile ilgili yapılmış yirmi dokuz (29) akademik çalışmanın sonuçlarının altı (6) başlık altında sıklık derecelerine göre sıralandığı görülmektedir. Buna göre; ders kitaplarındaki kültürel unsurların dağılımını inceleyen on beş (15), hedef ve kaynak kültür unsurlarının durumunu inceleyen dokuz (9), ders kitaplarındaki cinsiyet tercihi dağılımını inceleyen iki (2), kültürel işlev olarak ders kitaplarındaki yazınsal metin türlerini inceleyen iki (2), görsellerin kültür aktarımındaki niteliğini inceleyen bir (1), ders kitaplarındaki karikatür kullanım durumunu inceleyen bir (1) çalışmanın sonuçları değerlendirilmiştir. Tablo 7'deki verilere bakıldığında kültürel unsurların dağılımını ele alan çalışmaların ağırlıkta olduğu anlaşılmaktadır.

Kültürel unsurların Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarına dağılımını inceleyen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında,

- M1 kodlu çalışmada, ders kitaplarında günlük yaşamla ilgili kültürel unsurlara pek fazla yer verilmediği, yer alan kültürel unsurların da atasözleri ve deyimlerle sınırlandırıldığı, kültürel unsurlarımızdan hangilerinin öncelikli olarak verilmesi ve ne kadar verilmesi gerektiği konusunda bir ölçütün olmadığı,

- M3 kodlu çalışmada Türk halk edebiyatından gelen kültür ürünlerinin ders kitaplarındaki yerinin yetersiz olduğu ve Yeni Hitit Türkçe öğretim setlerinde Nasreddin Hoca fıkralarına hiç yer verilmediği,

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültür Aktarımı ile İlgili...

•M6 ve T5 kodlu çalışmada, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarının Türk kültürünü aktarmada başarı sağlayabilecek özelliklere sahip olsa da kitaplardaki kültür öğelerinin dağılımının dengeli olmadığı,

•M13 kodlu çalışmada, ders kitaplarında Türk ve Dünya tarihi için önemli kişilerin, sinema ve tiyatro sanatçılarının, müzisyenlerin, şair ve yazarların, sporcuların yer aldığı fakat bunun daha da çeşitlendirilmesi gerektiği,

•M14 kodlu çalışmada, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında kültürlerarası yetkinliği destekleyici toplum dilbilim, anlabilim, edimbilim gibi çalışmaların göz ardı edildiği ve kitaplarda sunulan Türk kültürüne ait öğelerin kültürlerarası öğrenmeyi desteklemede yetersiz kaldığı,

•T1 ve T3 kodlu çalışmada ders kitaplarındaki metinlerin kültür aktarımı için yetersiz olduğu,

•T2 kodlu çalışmada somut olmayan kültürel miras unsurlarının nicel olarak yetersiz olduğu,

•T4 ve T6 kodlu çalışmada temel ve alt öğeler açısından kültürel aktarım bilgi içeriklerinin hem tür hem de içerik olarak yetersiz kaldığı,

•T8, T11 kodlu çalışmalara bakıldığında Yeni Hitit ders kitaplarında seviye arttıkça değerlere daha çok yer verildiği ve düzeylere göre dengeli bir dağılımın olmadığı,

•T9 kodlu çalışmada; Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında Âşık Veysel, Can Yücel gibi önemli şahsiyetlere ve Türkiye'deki tarihî ve turistik yerlere yer verildiği, bununla birlikte Türk halk müziğinin ve zeybek, horon, halay gibi halk oyunlarının kitaplarda yeterli düzeyde yer almadığı,

•T12 kodlu çalışmada ise seviye arttıkça Türk kültürüne ait öğelerin sayısının azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ders kitaplarındaki kültürel aktarım boyutunda hedef ve kaynak kültür unsurlarının durumunu inceleyen çalışmalara bakıldığında,

•M4 kodlu çalışmada Yeni Hitit serisi ders kitaplarında hedef kültür olan Türk kültürünün öğrencilere farklı yönleriyle sunulduğu birçok öge içerdiği ve bu şekilde Türk kültürünü aktarmada başarı sağlayabilecek nitelikte olduğu fakat kaynak kültür hakkında bilgi verilmediği,

•M7 kodlu çalışmada Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında birçok konu alanında olumlu bir Türk imgesi yaratılmışken gerçekte bağdaşmayan ve eksik kalan anlatımların yer aldığı,

•T10 ve M8 kodlu çalışmada, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarının konu, metin, alıştırma ve görsel ögeler açısından öğrencileri hedef kültürle ilgili fazlasıyla bilgilendirdiği ve böylelikle Türk kültürünü aktarmada başarılı olduğu fakat ders kitaplarında kaynak kültüre yeterince yer verilmediği,

•M9 kodlu çalışmada yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitapları karşılaştırılmış ve iki seride de kültürel ögelerin ait olduğu kültürel bağlama ve boyutlara göre dengesiz dağılım gösterdiği ve yüzeysel sunulduğu, uygulamalar ve toplulukların çoğunlukla hedef kültürü yansıttığı ve kaynak kültürler içinde Batılı olmayanların edilginleştirilmesi yüzünden çok uluslu okuyucuların yerel kültürlerinin ihmal edildiği,

•M10 kodlu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe ders kitabında kültürel temsil üstünlüğünün genişleyen çevredeki yabancı kültürler ve iç çevredeki Türk kültürü tarafından paylaşıldığı ve dış çevredeki Türki toplumların kültürlerine önem verilmediği,

•M12 kodlu çalışmada kültürün ortak, yani evrensel ölçekte benzerliklere dayanan yanının ön plana çıkarıldığı, buna karşın toplumumuza ait kültürel unsurlara yeterince yer verilmediği,

•T3 kodlu çalışmada hedef kültür ve diğer kültürler arasında karşılaştırma yapmaya yönelik etkinliklere az rastlanıldığı,

•B1 kodlu çalışmada kitapların farklı kültürlerle ilişkin farkındalık uyandırdığı, hedef dilin kültürüne ait yeni bilgiler verdiği ancak bunların yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ders kitaplarının Türk kültürünün sahip olduğu cinsiyet tercihi açısından inceleyen çalışmalara bakıldığında,

•M2 ve T14 kodlu çalışmada, ders kitaplarının tamamında erkeklerin çalışma ortamlarında kadınlardan daha fazla bulunduğu, kadına mekân olarak evde erkeklerden daha fazla yer verildiği, kadının en sık yemek pişirmek, temizlik yapmak, alışveriş yapmak, çocukla ilgilenmek gibi eylemlerle ev içi ve aile hayatında ön plana çıktığı, erkeklerin ise maddi sorumluluğu taşımak gibi eylemlerle ön plana çıktığı, erkeklerin iş hayatında güç ve emek gerektiren mesleklere yönelik eylemlerde, kadınların ise insan ilişkilerinde bulunmayı, yardım etmeyi ve sosyal olmayı gerektiren eylemlerde bulunduğu, kitaplardaki meslek çeşitliliğinin erkeklerde kadınlara göre daha fazla olduğu istisna olarak Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe ders kitabında dadılık mesleğinin bir erkek tarafından, taksiciliğın ise bir kadın tarafından temsil edildiği tespit edilmiştir.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültür Aktarımı ile İlgili...

Ders kitaplarındaki yazınsal metinlerle kültür aktarımı konusunu ele alan çalışmalara bakıldığında,

•T7 kodlu çalışmada, kullanmalık metinlerin daha çok temel düzeyde yer aldığı, düzey ilerledikçe bu metinlerin azaldığı, daha çok bilgilendirici ve yazınsal metinlere yer verildiği, yazınsal ve bilgilendirici metinlerin düzey yükseldikçe kullanım oranlarının arttığı fakat yazınsal metinlerin bilgilendirici metinler kadar ders kitaplarında yer almadığı,

•M11 kodlu çalışmada Yeni Hitit ders kitapları, yazınsal metin türlerinden biri olan şiir türü açısından değerlendirilmiş ve şiirin kültür aktarımı kapsamında ve güdüleyici potansiyeli ile iyi bir materyal olduğu görüşüne varılmıştır. Bu incelemelerin sonucunda şiir türünün yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında çok yer almadığı, şiirin kültür aktarımı boyutunda ise yalnızca ileri düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ders kitaplarındaki değer aktarımı ilgili çalışmalara bakıldığında,

•T8 ve T11 kodlu çalışmalar incelendiğinde, Yeni Hitit setinde seviye arttıkça değerlere daha çok yer verildiği, seviye arttıkça değer sayısının artmasının Yeni Hitit setinin Avrupa Dil Seviyesi kriterlerine uygun olduğu anlamına geldiği fakat değer kullanımının düzeylere göre dengeli bir dağılım göstermediği ve değer kazanımlarının yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ders kitaplarındaki görsellerin kültür aktarımındaki yeri ve karikatür kullanım durumunu ele alan çalışmalara bakıldığında;

•M5 kodlu çalışmada görsellerin hedef ve kaynak kültürü aktarma konusunda başarılı olduğu, kültürlerarası benzerlik ve farklılıkları yansıtabildiği ve Türk kültürüne karşı öğrencilerde ön yargı oluşturmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

•T13 kodlu çalışmada Yeni Hitit ders kitaplarında, karikatür kullanımına dair örneklerin az da olsa var olduğu fakat, karikatür gibi kaynakların genel olarak bilgi amaçlı kullanıldığı tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim seti özelinde kültür aktarımı ile ilgili yapılmış on dört (14) tez, on dört (14) makale ve bir (1) bildiri toplam yirmi dokuz (29) akademik çalışma, araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Bu çalışmalar arasından dokuz (9) çalışmada sadece Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitapları ele alınırken geriye kalan yirmi (20) çalışmada ise Yeni Hitit

Yabancılar İçin Türkçe öğretim seti ile diğer Türkçe öğretim setleri karşılaştırılarak incelenmiştir. Böylece Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarının diğer Türkçe öğretim kitaplarıyla karşılaştırılması, Türkçe öğretim setleriyle ilgili genel bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlamıştır. Yabancılar Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanılan Yeni Hitit setini kültür aktarımı konusunda inceleyen toplam yirmi dokuz (29) çalışmanın yapılmış olması, araştırmacıların kültür aktarımının dil öğretimindeki yerine verdikleri önemini göstermesi açısından anlamlıdır. Çünkü ders kitapları; öğrencilerin Türk halkının yaşam tarzları, değerleri, tutumları, hukuk sistemi, gelenek ve görenekleri, inanç sistemi ve sanat anlayışı ile ilgili bilgi sunduğu için ders kitaplarında yer alan kültür aktarımı konusundaki herhangi bir eksiklik ya da problem, yabancı öğrencilerin Türk kültürünü öğrenmelerini olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahiptir.

Türk dilinin ve Türk kültürünün yabancılar öğretiminde kullanılan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarındaki eksikliklerin giderilerek kitapların iyileştirilebilmesi için öncelikle ilgili eksiklik ve sorunların tespit edilmesi, tespit edilmiş olanların da bir bütün hâlinde bir çalışma altında bir araya getirilmesi önem arz etmektedir. Bu açıdan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların meta-sentezi, genel sonuçlara ulaşmak adına bu alanda çalışma yapmak isteyen eğitimcilere yol göstermesi ve zaman tasarrufu sağlaması açısından işlevsel olacaktır. Ayrıca Yeni Hitit setini ele alan çalışmaların bir bütün hâlinde sunulmasının ders kitaplarının geliştirilmesinde, güncellenmesinde ve gelecekte hazırlanacak olan kitapların oluşturulmasında da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu gerekçeler ile yabancılar Türkçe öğretiminde kültür aktarımında temel materyal olarak kullanılan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını kültür aktarımı açısından inceleyen bilimsel çalışmalardaki kültürel öğelerin durumu değerlendirilerek bu çalışmalar tek bir çalışma altında toplanmış ve bütüncül bir bakış açısı sunulmuştur. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe setini ele alan bilimsel çalışmaların bulgularının meta-sentez yöntemiyle bütünleştirilerek ele alınmasının ileride yapılacak akademik çalışmalar için kılavuzluk edebileceği öngörülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını, kültür aktarımı konu alanı başlığı altında ele alan çalışmaların amaçlarına yönelik bir inceleme yapıldığında; çalışmaların *“kitaplardaki kültürel öğeleri tespit etmek ve incelemek, görselleri kültür aktarımı açısından değerlendirmek, yazınsal metin türlerini kültür aktarımı açısından ele almak, ders kitaplarını cinsiyet tercihi açısından analiz etmek, metinlerdeki değerleri tasnif etmek ve açıklamak, kültürlerarası iletişim yetisi kazandırma amaçlı karikatür kullanımını incelemek,*

ders kitaplarının kültürel içeriği üç çevre modeline göre çözümlenmek” gibi amaçlarla gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların amaçlarına bakıldığında daha çok ders kitaplarındaki kültürel öğeleri incelemeye yönelik çalışmaların yoğunlukta olduğu (11) görülmüştür.

Yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında kültürel unsurların varlığının yetersiz olduğu, seviyelere dengeli dağılmadığı ve seviyelere göre öğretilmesi gereken kültürel unsurların varlığının değiştiği (Tüm ve Sarkmaz, 2012; Said Açıkgöz, 2018) , kitaplar arasında kültürel unsurlarımızdan hangilerinin öncelikli olarak verilmesi ve ne kadar verilmesi gerektiği konusunda bir ölçütün olmadığı (Demir ve Açıkgöz, 2011; Said Açıkgöz, 2018), hedef kültür olan Türk kültürünün öğrencilere farklı yönleriyle sunulduğu, bunun yanında kaynak kültür ve evrensel kültür öğelerine gerektiği kadar yer verilmediği (Yılmaz, 2012; Ülker, 2007; Erdal vd., 2018; Said Açıkgöz, 2018), Türk kültürüne ait öğelerin kültürlerarası öğrenmeyi desteklemede yetersiz kaldığı (İşçi, 2012), kitaplarda dilbilgisi ve sözcük bilgisi öğretiminin ön plâna çıkarıldığı (Ökten ve Kavanoz, 2014), ders kitaplarının Türk kültürüne ait geleneksel cinsiyet anlayışını yansıttığı, nadir olsa da cinsiyet kalıplarının dışına çıkan örnekler de yer verildiği, toplumun geçmişten getirmiş olduğu geleneksel anlayışla kadın ve erkeğe yüklenen kalıplaşmış rollerin etkisinin hâlâ devam ettiği (Yeşilyurt ve Güllü, 2019), kitaplarda genellikle bilgilendirici metinler kullanıldığı ve kültür aktarımı bağlamında yazınsal metin türü olarak şiir çalışmalarının diğer yazınsal türlere göre geri planda bırakıldığı (Seçkin Polat ve Dilidüzgün, 2015), Türk halk edebiyatından gelen kültür ürünlerinin ders kitaplarındaki yerinin yetersiz olduğu, ders kitaplarında kullanılan Nasrettin Hoca fıkraları, somut olmayan miras unsurları ve karikatür kullanımının yetersiz olduğu (Sallabaş ve Göktentürk, 2018 ; Aytekin Özkan, 2009), değer aktarımı referanslarının boyutsal olarak dengeli dağılmadığı ve belirli referansların üzerinde durulduğu (Aksoy, 2015; Karakuş, 2018), ders kitaplarındaki görsellerin ve Türk imgesinin ise kültürü başarılı bir şekilde yansıttığı (Akış ve Aksoy, 2012; Yılmaz, 2015) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu verilere göre; Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında, *“kültürel unsurların yetersiz kullanılması, kültür öğelerinin seviyelere göre dengeli bir dağılım göstermemesi, kaynak ve evrensel kültür öğelerine yeterli önemin verilmemesi ve toplumsal yaşamın bütünüünün yansıtılmaması”* kültür aktarımı konusunda en sık karşılaşılan sorunların başında gelmektedir. Bu sonuçlardan hareketle Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarının kültür aktarımı konusunda eksiklerinin olduğu ve ders kitaplarındaki kültürel unsurların tekrar gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını kültür aktarımı boyutunda inceleyen çalışmalarda; kültürel unsurların dağılımı, hedef ve kaynak kültür unsurlarının durumu, metinlerdeki cinsiyet tercihi durumu, yazınsal metin türlerinin kullanımı, görsellerin kültür aktarımındaki yeri ve kültür aktarımında karikatür kullanım durumuna yönelik öneriler sunulmuştur. Çalışmaların sonuçlarından elde edilen bulgulara bakıldığında, Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının kültürel, temel ve alt öğelerinin aktarımı açısından konu ve bilgi içeriklerini belirleyecek olan bir kültürel aktarım konu ve bilgi-içerik çerçeve planının oluşturularak kültür aktarımının etkinliklerle desteklenmesinin (Bayraktar, 2015), Türk kültürüne ait unsurların çeşitlendirilmesi ve titizlikle seçilmesinin (Ülker, 2007; Karakuş, 2018; Sever, 2019), somut olmayan kültürel miras ile ilgili unsurların nicel olarak artırılmasının (Akcaoğlu, 2017), görseller ve metinler kültürün sahip olduğu cinsiyetçi anlayışla oluşturulurken daha hassas ve nesnel davranılmasının (Yeşilyurt ve Güllü, 2019), kitaplardaki görsellerin, metinlerin ve etkinliklerin hedef kültürün yanında kaynak kültürle de karşılaştırma yapmaya olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesinin (Yılmaz, 2015; İşçi, 2012; Ülker, 2007; Karakuş, 2018; Said Açıkgöz, 2018), hedef dile yer verirken toplumsal kurallar, söz eylemler ve deyimler gibi dilin iletişim boyutunu oluşturan etkinliklere de yer verilmesinin (Tüm ve Sarkmaz, 2012), değerlerle ilgili kazanımların artırılmasının (Aksoy, 2015; Karakuş, 2018), Türkiye'nin farklı şehirleri ve tarihi doğal güzellikleri ders kitaplarına konu olmasının ve görsellerde yer alan yerlerin nerede olduğunun mutlaka belirtilmesinin (Erdal vd., 2018), yabancı dil olarak Türkçe derslerinde yazınsal metinlerin kullanımının artırılması ve şiirin geri planda bırakılmamasının (Seçkin Polat ve Dilidüzgün, 2015), toplumsal yaşamın bütünüünün yansıtılmasının ve kültürel öğeler verilirken toplumsal yaşamda var olan durumların tarafsız bir yaklaşımla olumlu-olumsuz yönleriyle, gerçekte olduğu gibi yansıtılmasının (Bayraktar, 2015), Türkçe öğretmek için hazırlanan ders kitaplarında Türk kültürünü temsil eden sanatçılara, Türk bilim insanlarına ve Mustafa Kemal Atatürk'e ilişkin bilgiler verilmesinin ve bu bilgilerin görsellerle desteklenmesinin bunun yanında farklı uluslardan tanınmış kişilere de yer verilmesinin (Erdal vd., 2019), geleneklerden söz edilmesinin ve geleneklerden söz edilirken şu anda yaşatılan sünnet düğünü, kına gecesi, asker uğurlama, bayram kutlamaları gibi özel günlerde yapılan ritüellere yer verilmesinin (Demir, 2010), kültür aktarımı boyutunda ders kitaplarında Nasrettin Hoca fıkralarının ve karikatür kullanımının artırılmasının (Sallabaş ve Göktentürk, 2018 ; Aytekin Özkan, 2009) önerildiği tespit edilmiştir. Bu önerilerin ders kitaplarının iyileştirilmesine ve eksikliklerin giderilmesi konusunda alan yazında çalışma yapacak kişiler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Türk dili ile birlikte Türk kültürünün tanıtılması, Türkçe öğretiminin güncel ve gerçek amaçlarından biridir (Memiş, 2021:8). Kültür, insanların geleneklerini, göreneklerini, değerlerini, inançlarını ve davranışlarını paylaştığı bir kavramdır, bu nedenle kültürün dil üzerindeki etkisi yadsınamaz. Bir dil öğrenilirken o toplumun yaşayış tarzına ve kültürüne de aşına olunmaktadır. Kültürlerarası etkileşim hem kaynak kültürü hem de hedef kültürü daha iyi kavramayı, farklı toplumlardan insanların kaynaşmasını ve birbirlerini daha iyi anlayarak ortak bir paydada buluşmasını sağlar. Özellikle hedef kültür ve kaynak kültür arasındaki dengeyi kurabilmek kültürlerarası etkileşim açısından yararlı olacaktır. Ülker (2007) Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında, Türk kültürünün farklı açılardan betimlendiği birçok ögenin bulunduğunu ve Hitit serisi kitaplarının Türk kültürünü aktarmada başarılı olduğunu belirtmiştir. Açıkgöz (2018) ise çalışmasında Yeni Hitit setinin Türk kültürünü aktarmada başarı sağlayabilecek özelliklere sahip olsa da ilgili kitaptaki kültür öğelerinin dağılımının dengeli olmadığı yargısına varmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında Türk kültürü öğelerinin örneklendirildiği ve bazı eksiklikleri olsa da Türk kültürünün iyi bir şekilde yansıtıldığı fakat kaynak kültür ve evrensel kültür öğelerine yeterince yer verilmediği için Yeni Hitit setinin kültürel etkileşim boyutunda yetersiz kaldığı konusunda ortak bir görüş bulunmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkarak Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında daha çok hedef kültüre yer verildiği, bunun yanında kaynak kültüre yeterince önem verilmediği dikkat çekmektedir. İşçi (2012) kaynak kültür ve hedef kültürde rahatça karşılaştırma yapabilecek metinlere ve metin sonrası çalışmalara daha çok yer verilmesi gerektiğinin ve özellikle Yeni Hitit B1 seviyesindeki metinlerin yeniden gözden geçirilmesini uygun olacağına altını çizmiştir. Kaynak kültür öğelerine yeterince yer verilmemesi, kültür aktarımı boyutunda Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitaplarının yetersiz kaldığını göstermektedir. Öğrencilerin kültürel farkındalık geliştirmesi ve kültürlerarası iletişimsel yeti kazanması açısından Yeni Hitit setinin hedef ve kaynak kültür arasında karşılaştırma yapmaya imkân tanıyacak şekilde düzenlenmesi isabetli olacaktır. Yeni Hitit setinde dikkat çeken bir başka sonuç ise ders kitaplarında; kültürel temel ve alt öğelerden coğrafya, tarih, halk edebiyatı, din ve ahlak konularına ilişkin bilgi içeriği ve aktarımı bulunmaması ve özellikle şehir ve kişilere ait bilgilerin yüzeysel verilmesidir. Bayraktar (2015) Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarının yeniden ele alınarak kültürel temel ve alt öğelerin eklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulardan çıkan sonuçlar doğrultusunda, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında kültür aktarımı konusunda eksiklikler olduğu ve ders kitaplarındaki kültürel unsurlarının artırılarak çeşitlendirilmesi ve güncellenmesi gerektiği önerisinde bulunulabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktaş, T. (2007). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşım. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi*.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çalık, M., Ayas, A. & Ebenezer, J.V. (2005). A review of solution chemistry studies: Insights into students’ conceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 29-50. <https://doi.org/10.1007/s10956-005-2732-3>
- Demir, A., & Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 51-72.
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün abc’si*. Yapı Kredi Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150).
- Memiş, M. (2021). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminin Güncel Sorunları*. Pegem Akademi.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. JB Printing.
- Mert, O., Albayrak, F. & Serin N. (2013). Çeviri çocuk kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 58-73.
- Şen, Ü. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Pegem Akademi.
- Ültay, N. & Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 26(6), 686-701. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9357-5>
- Ünal, S., Çalık, M., Ayas, A. & Coll, R.K. (2006). A review of chemical bonding studies: needs, aims, methods of exploring students’ conceptions, general knowledge claims, and students’ alternative conceptions. *Research in Science & Technological Education*, 24(2), 141-172.
- Vardar, B. (1998). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. Multilingual Yayınları.

Araştırma Kapsamında olan Çalışmalar

- Akcaoğlu, C. (2017). *Somut Olmayan Kültürel Miras ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Akış, İ. & Aksoy, B. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten “Yabancı Dilim Türkçe” ve “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” ders kitaplarında Türk imgesi. *Türk Dünyası Araştırmaları*, (197), 183-206.
- Aksoy, H. (2015). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Hazırlanan Kitap Setlerinde Yer Alan Değerler Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Mevlâna Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytekin Özkan, P. (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Kültürlerarası İletişim Yetisi Kazandırma Amaçlı Karikatür Kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktar, F. B. (2015). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Faydalanılan Kitapların Kültürel Unsurların Aktarımı Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 7-23.
- Demir, A. & Açıık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 51-72.
- Demir, A. (2010). *Yabancılar Türkiye Türkçesi Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşımdan Hareketle Metinlerin İncelenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdal, K. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi a1 ve a2 düzeyi ders kitaplarının tanınmış kişiler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (72), 237-248.
- Erdal, K., Dağdeviren, İ., Gökhan, O., Şen, H. H. & Şenay, E. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel öğeler (A2 düzeyi). *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 11-23.

- Ertuğrul, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Kitaplarda Kültür Aktarımı*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Esen, A. G. D. G. & Yılmaz, A. G. H. Y. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi ders/çalışma kitaplarının kültürlerarası deneyim bağlamında incelenmesi. *Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*, 221.
- Göktentürk, T. & Sallabaş, E. (2018). The value of Nasreddin Hodja Fikras in terms of Turkish teaching to foreigners. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 206-275.
- Gülden, T. & Sarkmaz, Ö. (2012) Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43).
- Gülen, D. Ö. (2019). *Kültürlerarası İletişim Kapsamında Yabancı Dil Öğretim Yolu ile Kültür Aktarımı ve Duyarlılık Kazanımı: Örnek Kitap İncelemesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşçi, C. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Yeni Hitit Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, O. (2018). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerde Değer Aktarımı Referanslarının Yeri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, F. (2010). *Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Yazınsal Metinlerle Kültür Aktarımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ökten, C. E. & Kavanoz, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Electronic Turkish Studies*, 9(3). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6173>
- Polat, Ö. & Dilidüzgün, Ş. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir etkinliklerinin kültürel işlevi. *Turkish Studies*, 10(7), 815-834. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.30167>.
- Sallabaş, M., & Göktentürk, T. (2018). Nasreddin Hoca fıkralarının yabancılara Türkçe öğretimi bakımından değeri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 260-275. <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.356300>

- Sayid Açıköz, E. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı:(A1-A2 düzeyi)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, M. R. & DüNDAR, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültürel içeriğinin üç çevre modeline göre çözümlenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 891-906. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7882>
- Şimşek, M. R. (2018). Yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin karşılaştırması. *Bilig*, (84), 301-327.
- Ülker, N. (2007). *Hitit Ders Kitapları Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilyurt, E. & Gülle, Z. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür aktarımının başka bir boyutu: ders kitaplarının cinsiyet tercihi açısından incelenmesi Another Dimension Of Culture Transfer In Turkish Teaching To Foreigners: Examination Of Textbooks In Terms Of Gender Preference. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 11(2), 213-233.
- Yılmaz, F. (2012). Cultural transmission through teaching Turkish as a foreign language course books. *Electronic Turkish Studies*, 7(3).
- Yılmaz, F. (2015). Yeni Hitit yabancılar için Türkçe öğretim seti'ndeki görsellerde kültür aktarımı. *Journal of International Social Research*, 8(37). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20153710651>

EXTENDED ABSTRACT

Aim: In order to learn a foreign language and use it effectively, it is necessary to master the cultural elements of the learned language. It is not possible to use that language effectively, knowing only the system and rules of the language. Because the phenomenon of culture, which makes language and language meaningful, is inseparable from each other. Language is the conveyor, protector and developer of culture. When learning a foreign language, it is necessary to understand a foreign culture. Considering this close relationship between language and culture, it is understood that cultural transfer is an issue that should be emphasized in teaching Turkish to foreigners. Textbooks, which constitute an important part of language teaching materials, are the carriers of the culture that belongs to the

language learned. For this reason, it is extremely important that the textbooks used as the main source of Turkish teaching to foreigners are qualified. When learning a foreign language, it is often not possible to fully understand the learned language and to communicate correctly with the speakers of the learned language in cases where culture is not transferred. In this respect, the language teaching sets used in the language teaching process play an important role in the transfer of culture. Therefore, these sets should be functional in terms of the cultural elements they contain and should not be too much of a problem. For this reason, when the findings of academic studies evaluating the Turkish set for New Hittite Foreigners, one of the Turkish teaching sets that perform an important role in cultural transfer, were examined, it was determined that there were some deficiencies and problems in the transfer of culture in textbooks and these problems could not be accessed through a single source. The fact that these problems are found in different studies in a scattered manner makes it difficult to see the problems in textbooks holistically and to solve the problems in the textbooks. Based on the idea that academic studies that address related problems should be gathered together from a holistic point of view; it is aimed to analyze the findings of the data of the studies examining the New Hittite Set for Foreigners in the dimension of cultural transfer, to evaluate the results of the analysis by combining them and to collect the scattered studies under one roof with meta-synthesis method.

Method: Meta-synthesis, one of the qualitative research methods, was used in this study, which aims to gather scattered studies by conducting a holistic examination of the findings of academic studies examining Turkish textbooks for New Hittite Foreigners in terms of cultural transfer. In the first stage of the meta-synthesis study, a problem question was identified. At this stage, it is important to be able to reach a sufficient number of studies for the relevant problem question.

For this reason, keywords are stated to determine the scientific researches that can be included in the meta-synthesis study and scientific studies carried out before 2021 are listed by scanning. YÖK National Thesis Scanning Center, TÜBİTAK ULAKBİM, National Academic Network and Information Center, Dergipark, Google Scholar, Researchgate databases. The bibliography of the studies in this process has also been the guide to reach new publications. After the comprehensive list of studies for the research question was made, it was tried to determine the criteria by which these studies would be included in the meta-synthesis study. The relevant qualitative studies were determined and the theories and methods used in the content were examined and a total of twenty-nine (29) academic studies, including fourteen (14) theses and one (1) paper, were included

in the research. In the analysis of the data, academic studies examining the New Hittite Teaching Set for Foreigners in the dimension of cultural transfer were categorized according to the subject areas and a code was given to each study. The findings of each subject area were discussed with the help of tables and graphs and the data obtained were expressed as frequency. In this context, the objectives, problems, results and recommendations of the studies were examined and the scattered studies were gathered under one roof.

Findings: When looking at the studies that examine Turkish textbooks for new Hittite Foreigners under the topic of cultural transfer; among these studies, it was determined that in nine (9) studies, only Turkish textbooks for New Hittite Foreigners were discussed and the remaining twenty (20) studies were examined by comparing the New Hittite Teaching Set for Foreigners with other Turkish teaching sets. Looking at the examinations, it was determined that the most compared sets with the Turkish teaching set for New Hittite Foreigners were “Istanbul, Gazi and Seven Climates.”

It can be said that these sets are preferred because they are frequently used in Turkish teaching to foreigners. It is aimed like that when looking at the studies examining Turkish textbooks for New Hittite Foreigners under the topic of cultural transfer, "identifying and examining cultural elements in books, evaluating visuals in terms of cultural transfer, considering the types of textative texts in terms of cultural transfer, analyzing textbooks in terms of gender preference, examining the use of cartoons to gain intercultural communication ability, sorting and explaining the values in the texts. When we look at the objectives of the studies, it was determined that the studies aimed at examining the cultural elements in the textbooks were intense (11).”

When the data of the studies are examined; problems such as "inadequate use of cultural elements, lack of balanced distribution according to the levels of cultural elements, insufficient importance to source and universal cultural elements and not reflecting the whole of social life" were encountered in turkish textbooks for new Hittite Foreigners. In these studies, suggestions for the distribution of cultural elements, the status of target and source cultural elements, the status of gender preference in texts, the use of written text types, the place of images in cultural transfer and the use of cartoons in cultural transfer are presented in order to eliminate the problems contained in Turkish textbooks for New Hittite Foreigners.

Conclusion: When we looked at the results of the studies examining the Turkish set for New Hittite Foreigners in the dimension of cultural transfer, it was determined that there were some deficiencies and problems with the transfer of

culture in Turkish textbooks for New Hittite Foreigners. It will be useful for language teaching to prepare textbooks, which are one of the most used educational materials when teaching languages, in an updated systemic and cultural way.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Aralık 2021
Yıl 14, Sayı LV, ss.4247-4265.

Journal of History School (JOHS)
December 2021
Year 14, Issue LV, pp.4247-4265.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51791>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 15-06-2021
Kabul Tarihi: 29-11-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 15-06-2021
Accepted: 29-11-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Harrk-Söylemez, N., & Oral, B. (2021). Social Media Usage Tendency of Student Teachers: The Case of Turkey. *Journal of History School*, 55, 4247-4265.

SOCIAL MEDIA USAGE TENDENCY OF STUDENT TEACHERS: THE CASE OF TURKEY¹

Nesrin HARK SÖYLEMEZ²& Behçet ORAL³

Abstract

The main purpose of this study is to evaluate the student teachers' tendency to use social network sites which are currently studying in the final year of BA programs at education faculties. General survey method was used to evaluate the overall status of student teachers' tendency to use social media sites. The senior student teachers of education faculties at the state universities in Turkey constitutes the population of the study. To this end, 2152 student teachers across 10 state universities, that includes samples from each geographical region of Turkey, participated in the study. Descriptive statistical approaches were used to analyze the data. Some results from the research are as follows: 85% of student teachers' do have membership to social media sites more than 3 years and 65.9% are actively using more than 2 social media sites. The purpose of using social media sites is "to follow the news and agenda" by 49.1%.

Keywords: Social Media, Social Media Usage, Social Media Groups, Student Teachers

¹Author impact rate for article writing: 1st author: 50%, 2nd author: 50%. This research is based on a part of the first author's doctoral thesis, under the supervision of the second author.

²Asst. Prof., Dicle University Ziya Gökalp Education Faculty, Department of Educational Sciences, nesrin_hark@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-6306-5595

³Prof. Dr., Dicle University Ziya Gökalp Education Faculty, Department of Educational Sciences, oralbehcet@dicle.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6885-1683

Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanma Eğilimleri: Türkiye Örneği

Öz

Bu araştırmanın temel amacı eğitim fakültesi lisans programlarının son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal medya kullanma eğilimlerini incelemektir. Bu amaca uygun olarak öğretmen adaylarının sosyal medya kullanma eğilimlerini değerlendirmek için genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinin son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni büyük olduğu için çalışma evrenine ulaşmada zaman ve maliyet tasarrufu sağlayabilmek amacıyla örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırma küme örnekleme yöntemiyle, Türkiye’deki her coğrafi bölgeden örnek içeren toplam 10 devlet üniversitesinde öğrenim gören 2152 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlara göre öğretmen adaylarının %85’inin, 3 yıldan fazla süredir sosyal medya sitelerine üyeliği bulunmakta ve %65,9’u 2’den fazla sosyal medya sitesini aktif olarak kullanmaktadır. Sosyal medya sitelerinin en yaygın kullanımı %49,1 ile “haberleri ve gündemi takip etmek”tir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, Sosyal Medya Kullanımı, Sosyal Medya Grupları, Öğretmen Adayları

INTRODUCTION

The internet and the social media are constantly renewing themselves, becoming more interactive day by day and continue to attract the attention of their users. Social media sites, which increase the number of users every day, point to community formations that make it easier for people to interact with each other and share their thoughts in line with a common goal (Preeti, 2009).

Social media is a form of communication based on sharing, interaction and discussion without space and time limitations (Sarı, 2014). According to Taşkıran (2009), social media consists of platforms which individuals share online, interact and comment. Kaplan and Haenlein (2010) also describe social media as applications whose content is created by its users and allows various changes. According to another definition, social media consists of many virtual environments where the user is active through social networks, blogs and news sites in which messages, photos and videos can be shared (Kızıllarslan, 2012). Social media is a common name for virtual environments, that is which anyone with an internet connection can be included (participation), allows multi-directional flow of information (openness), enables fast access and mutual conversation (synchronization), where social solidarity and cohesion can occur (sociality), can be connected to any network anywhere in the world

(Connectivity) and where games, information, photos and videos can be shared (socializing) (Çingay, 2015).

Social media tools are effective communication tools that enables the sharing of ideas and thoughts, meets the needs of people to express themselves, changes the way of communication, creates virtual communities and enables to act together, maintains new behavior and attitude patterns, and disseminates different doctrines (Akyazı and Ateş, 2012). Social media, which has a tangible place in users' lives, tries to meet the real life needs of its users through the services it offers (Dikme, 2013). Users are constantly sharing in social media environments and they benefit from almost all the features offered by these media.

Social media, which can be expressed as an environment where individuals freely share their feelings and thoughts, enables individuals to share in the areas they want within the interaction environment it creates upon virtual platforms, and encourages its users in this sense (Ulusoy, 2012). Through social media, individuals can be friends with people they have never met, interact with people with similar feelings, thoughts and interests and can form groups and reach millions of people from all over the world at the same time by their sharings (Sarı, 2014; Acun, 2011). These platforms are considered very important in terms of bringing individuals together and increasing the interaction between individuals, carrying the real world to virtual environments (Akıncı Vural and Bat, 2010), being accessible and easy to use (Asur and Huberman, 2010).

In social media environments, users can both produce content and use content produced by others. While this enables users to share content with each other, it also enables them to collaborate on different subjects (Koren, 2010). The features of social media such as allowing multiple uses, being convenient for social sharing, providing fast feedback (Gilbert and Karahalios, 2009) and being constantly updated have made it one of the most appropriate channels for individuals to express themselves. Users can write their thoughts on any topic on social media platforms, discuss different opinions, come up with new ideas, and bring the real world to this environment. These reasons make social media more attractive for its users (Vural and Bat, 2010).

Due to all these features, which affects many areas of human life and have an important place among communication technologies, the time spent by users in social media environments and the number of users participating in these environments is increasing day by day. According to the report of the “We are Social” organization (Digital in 2018), there are 3.2 billion active social media users worldwide. When the Facebook and Instagram statistics in the report are

examined, it is seen that 57% of 2.17 billion Facebook users and 60% of 800 million Instagram users are between the ages of 18-34 (We are Social, 2018).

The vast majority of social media users are between the ages of 15-24 (Koçak, 2012), and university students, who are expressed as the network generation that found a place for themselves in this new communication environment, are the most open to changes and transformations (Düvenci, 2012). Therefore, it is very important to know the social media tendencies of student teachers, who are inside the community expressed as the network generation, and responsible for establishing effective communication with their students on all kinds of platforms. This study found it worth examining the student teachers' tendencies to use social media, which has become an integral part of our lives. The student teachers' membership periods in highly used social media sites, the social media sites they actively use, the average time they spend on social media sites in a day and their purpose of using social media sites were questioned. In this way, it is thought that the prospective teachers' perspectives on these environments that affect their social lives and communication styles can be determined, and they can give an idea about many issues such as their behavioral patterns, habits and attitudes. Knowing the use of social media sites by student teachers will also provide information about the communication that student teachers will establish with their students through social media sites when they start their jobs, share information they will make, and their potential to use these platforms as educational tools. In addition, within the scope of the study, the number of groups that student teachers are a member of on social media sites and how they define the content in the social media groups where they spend the most time have been found out. Since the sample used in this study is all across Turkey, it is considered important in terms of generalizability of the results of the study.

Purpose of the Study

This study has been conducted to assess the student teachers' tendencies to use social media. To this end, answers to the following questions were sought:

1. What is the membership period of the student teachers to social media sites?
2. How many social media sites do student teachers use actively?
3. What are the social media sites that student teachers use actively?
4. How much time do the student teachers spend in their social media accounts on average in a day?

5. What are the aims of the student teachers to use social media sites the most?
6. What is the number of groups / communities that student teachers are members of on social media sites?
7. How do the student teachers describe the content in the social media groups where they spend the most time?

METHOD

Research Model

The general survey method was used in this study, which was conducted to determine the tendencies of student teachers to use social media. In a population formed by the combination of a large number of elements, studies performed on a group selected from the population or the entire population in order to reach a general judgment about the population is expressed as a general scanning model (Karasar, 2012). This model tries to explain and describe what assets, objects, groups, institutions, events and different areas are (Kaptan, 1998). The survey method aims to reveal certain characteristics (skills, attitudes, opinions, beliefs, etc.) of large working groups (Büyüköztürk et al., 2013) without any intervention in the environment (Creswell, 2012; Erözkan, 2007; Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012).

Population and Sampling

The student teachers who were senior students at the education faculties of state universities in Turkey in the fall semester of 2016-2017 academic year constituted the population of the study. The reason why senior-level student teachers were included in the study was that they are closer to becoming practitioners in educational settings because they are about to complete their undergraduate education and also that multicultural and multicultural education perceptions may be more evident as they continue to practice teaching at schools.

As the target population of the study was large, sampling was done to save time and cost. The cluster sampling method was used to represent the population, and the data were collected from the lower clusters such as universities. The cluster sampling method is used when all clusters in the population have the chance to be selected equally (Karasar, 2012). This sampling method can be defined as clusters formed by more than one population unit. In this case, the sample is taken from the population on group basis (Büyüköztürk et al., 2013). Cluster sampling is a sampling method based on probability. In this sampling

method, any group with similar characteristics refers to a cluster. Cluster samples may include clusters such as classes, schools, and hospitals (Gay and Airasion, 2003). In this study, cluster sampling was done according to the criterion of university. In this case, student teachers who were senior students at the education faculties of 10 state universities from different geographical regions of Turkey constituted the research sample. Table 1, Table 2 and Table 3 present information about the student teachers participating in the study.

Table 1
Number of Participants by Universities

Universities	N	%
Fırat University	177	8.2
İnönü University	241	11.2
Dicle University	263	12.2
Gaziantep University	115	5.3
Cumhuriyet University	253	11.8
Erciyes University	188	8.7
Afyon Kocatepe University	241	11.2
Uludağ University	282	13.1
Ondokuz Mayıs University	277	12.9
Çukurova University	115	5.3
Total	2152	100

Due to the fact that there were students who could not attend the course during the time periods when data collection tools were applied and some data collection tools were deemed invalid, an approximate of 2152 student teachers out of 2861 were reached.

When Table 2 is examined, it is seen that 69.1% of the student teachers participating in the study are women and 30.9% are men.

Table 2
Distribution of Student Teachers Participating in the Study According to Their Gender

Gender	N	%
Male	1435	69.1
Female	642	30.9
Total	2077	100

Table 3

Distributions of the Student Teachers According to Their Departments and Sub-Departments

Department	Sub-Department	N	%
Department of Computer and Instructional Technology Education	Computer and Instructional Technologies Education	233	10.8
	Science Education	343	15.9
Department of Mathematics and Science Education	Mathematics Education	478	22.2
	Social Studies Education	414	19.2
Department of Social Sciences and Turkish Education	Turkish Education	438	20.4
	English Language Education	174	8.1
Department of Foreign Language Education	German Language Education	72	3.3
	Total	2152	100

Data Collection and Analysis

A questionnaire created by the researcher was used to determine the student teachers' use of social media sites in this study. The following questions were asked to student teachers in the questionnaire: sub-department, gender, membership status to social media sites, membership duration to social media sites, total number of friends on social media sites, the number of social media sites they actively use, the most used social media site, the purpose of using social media, average time spend in a day on social media sites, the number of membership to groups / communities on social media sites, description of the content of the social media group they spend most of their time.

An initial detailed literature review on social media was carried out to specify the items in the questionnaire. In this context, theoretical studies and existing examples in the field were examined and expert opinions were sought. The draft of the data collection tool was created by making use of the researches on the subject. The data collection tool was rearranged after the necessary corrections were made by referring to the opinions of the experts in the Department of Educational Sciences and subject area experts. In order to ensure that the data collection tool is compatible with the spelling rules of the language in which it was written, it was examined by an instructor in charge of the relevant language. It was checked whether the collected questionnaires were filled in in accordance with the explanations, and inappropriate questionnaires were not taken into consideration. The survey data were analyzed using the SPSS program. Frequency and percentage distributions are used while analyzing the acquired

data. To analyze the data; descriptive statistics (frequency and percentage distributions) were used.

FINDINGS

Findings Related to Membership Period to Social Media Sites

Student teachers' membership periods to social media sites were examined and the results obtained are given in Table 4.

Table 4

Descriptive Statistics Regarding to Student Teachers' Membership Periods to Social Media Sites

Membership Period to Social Media Sites	f	%
Less than 3 years	311	14.5
3-5 years	676	31.4
6-8 years	804	37.4
More than 8 years	348	16.2

When Table 4 is examined, it is seen that 14.5% (n=311) of student teachers who participated in the study have a membership period of "less than 3 years" to social media sites, 31.4% (n=676) have a membership period of "3-5 years" to social media sites, 37.4% (n=804) have a membership period of "6-8 years" to social media sites, and 16.2% (n=384) have a membership period of "more than 8 years" to social media sites.

Findings Related to Number of Actively Used Social Media Sites

Student teachers' number of actively used social media sites were examined and the results obtained are given in Table 5.

Table 5

Descriptive Statistics Regarding to Student Teachers' Number of Actively Used Social Media Sites

Number of Actively Used Social Media Sites	f	%
Less than 2	696	32.3
Between 2-4	1162	54.0
More than 4	257	11.9

When Table 5 is examined, it is seen that 32.3% (n=696) of student teachers who participated in the study actively use "less than 2" to social media

sites, 54.0% (n=1162) actively use “between 2-4” social media sites, and 11.9% (n=257) actively use “more than 4” social media sites.

Findings Related to Actively Used Social Media Sites

Student teachers’ actively used social media sites were examined and the results obtained are given in Table 6.

Table 6
Descriptive Statistics Regarding to Student Teachers’ Actively Used Social Media Sites

Actively Used Social Media Sites	f	%
Instagram	851	39.5
Facebook	764	35.5
Youtube	235	10.9
Twitter	189	8.8
Others	103	4.8

When Table 6 is examined, it is seen that 39.5% (n=851) of student teachers who participated in the study described their actively used social media site as “Instagram” while 35.5% (n=764) described as “Facebook”, 10.9% (n=235) described as “Youtube”, 8.8% (n=189) described as Twitter, and 4.8% (n=103) described as “Others.”

Findings Related to Average Time Spend in a Day on Social Media Sites

Student teachers’ average time spend in a day on social media sites were examined and the results obtained are given in table 7.

Table 7
Descriptive Statistics Regarding to Student Teachers’ Average Time Spend in a Day on Social Media Sites

Average Time Spend in a Day on Social Media Sites	f	%
Less than an hour	46	21.6
1-2 hours	908	42.2
3-4 hours	600	27.9
More than 5 hours	176	8.2

When Table 7 is examined, it is seen that 21.6% (n=465) of student teachers who participated in the study indicated their average time spend in a day on social media sites as “less than an hour” while 42.2% (n=908) indicated as “1-

2 hours”, 27.9% (n=600) indicated as “3-4 hours” and 8.2% (n=176) indicated as “more than 5 hours.”

Findings Related to Most Usage Purpose of Social Media Sites

Student teachers’ most usage purpose of social media sites was examined and the results obtained are given in Table 8.

When Table 8 is examined, it is seen that 49.1% (n=1057) of student teachers who participated in the study indicated their most usage purpose of social media sites as “to follow the news and the agenda, while 21.9% (n=471) indicated as “photo, video, music, instant status etc., sharing”, 14.0% (n=301) indicated as “communicating with friends”, 7.0% (n=150) indicated as “to have information about other societies and cultures”, 5.1% (n=109) indicated as “sharing academic information (homework, projects, etc.)”, and 2.3% (n=50) indicated as “other” purposes.

Table 8

Descriptive Statistics Regarding to Student Teachers’ Most Usage Purpose of Social Media Sites

Most Usage Purpose of Social Media Sites	f	%
To follow the news and the agenda	1057	49.1
Photo, video, music, instant status etc., sharing	471	21.9
Communicating with friends	301	14.0
To have information about other societies and cultures	150	7.0
Sharing academic information (homework, projects, etc.)	109	5.1
Others	50	2.3

Findings Related to Number of Membership to Groups / Communities on Social Media Sites

Student teachers’ number of membership to groups / communities on social media sites were examined and the results obtained are given in Table 9.

Table 9

Descriptive Statistics Regarding to Number of Membership to Groups / Communities on Social Media Sites

Number of Membership to Groups / Communities on Social Media Sites	f	%
Not a member	413	19.2
Between 1-10	1332	61.9
Between 11-20	245	11.4
More than 21	148	6.9

When Table 9 is examined, it is seen that 19.2% (n=413) of student teachers who participated in the study indicated are “not a member” to any groups / communities on social media sites, while 61.9% (n=1332) have “between 1-10” memberships, 11.4% (n=245) have “between 11-20” memberships, and 6.9% (n=148) have “more than 21” memberships.

Findings Related to Description of the Content of the Social Media Group They Spend Most of Their Time

Student teachers’ descriptions of the content of the social media group they spend most of their time were examined and the results obtained are given in Table 10.

Table 10

Descriptive Statistics Regarding to Description of the Content of the Social Media Group They Spend Most of Their Time

Description of the Content of the Social Media Group They Spend Most of Their Time	f	%
Entertainment	990	46.0
Cultural	483	22.4
Education	435	20.2
Political	128	5.9
Other	92	4.3

When Table 10 is examined, it is seen that 46.0% (n=990) of student teachers who participated in the study described their content of the social media group they spend most of their time as “entertainment”, while 22.4% (n=483) described as “cultural”, 20.2% (n=435) described as “educational”, 5.9% (n=128) as political and, 4.3% (n=92) described as “other”.

RESULTS, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

In this study, student teachers' membership duration to social media sites, social media sites they actively use, the average time they spend on social media sites in a day and their purpose of using social media sites were questioned. In addition, the number of groups that student teachers are a member of on social media sites and how they define the content in the social media groups they spend the most time in were also determined.

When the duration of membership to social media sites for the student teachers is examined, it is observed that membership period is "less than 3 years"

for 14.5% (n=311), "3-5 years" for 31.4% (n=676), "6-8 years" for 37.4% (n=804) and "more than 8 years" for 16.2% (n=348).

In the study conducted by Akyazı and Tutgun Ünal (2013), when the duration of membership to social network sites was analyzed, it was determined that 41.1% of state university students used it for more than 5 years, and 35.6% used it for 3-5 years. In addition, the rate of those who have used social networks for less than 1 year is quite low (2.5%).

The results with respect to the number of social media sites actively used by the student teachers participating in the study are as follows: 32.3% (n=696) states "less than 2", 54.0% (n=1162) states "between 2-4", 11.9% (n=257) states "more than 4". As a result, 65.9% of student teachers are using actively more than two social media sites.

In a study conducted by Uysal (2020), it is observed that 15% (n = 9) of vocational high school students had memberships to only one social media site, 33.33% (n = 20) had membership to two social media sites, and 25.00% (n = 15) had membership to three social media sites. In the same study, among vocational school students, it is observed that 8.33% (n = 15) of students have membership to one social media sites, 23.33% (n = 42) have membership to two social media sites, and 41.67% (n = 75) of students have membership to three social media sites.

With respect to the duration of membership to social media sites for student teachers, following results are found: 39.5% (n = 851) have stated "Instagram", 35.5% (n = 764) have stated "Facebook", 10.9% (n = 234) have stated "Youtube", 8.8% (n = 189) have stated "Twitter" and 4.8% (n = 103) have stated "Other" social media sites as their most actively used social media site. Based on this, we can say that Instagram is the most actively used social media site by student teachers.

Similar to our study as conducted by Uysal (2020), it has been concluded that Instagram is the social media platform with the highest usage rate among vocational high school and vocational school students. Instagram is used by 93.33% (n=56) of vocational high school students and 91.67% (n=165) of vocational school students. In between vocational high school students, social media use rates after Instagram are observed as Facebook and Youtube 61.67% (n=47), Twitter 30% (n=18) and others 18% (n=11). Instagram and Youtube are observed as the most used social media networks among both high school and university students. Kurt et al. (2019) found the most used social media platforms as Instagram (avg. = 4.30), Youtube (avg. = 4.12), and Twitter (avg. = 2.69). It

Social Media Usage Tendency of Student Teachers: The Case of Turkey

has been observed that Facebook, which has more than 2 billion users worldwide, is not preferred by students (avg. = 1.91). According to the data obtained from the randomly selected sample group of 486 people in the study conducted by Göker et al. (2010), 374 people (77%), who make up the majority of the participants, are Facebook members. In the study conducted by Bicen and Cavus (2010), it is seen that 38% of the participants are Facebook users, 38% are Live Spaces, 11% are Myspace, 12% are Hi5 and 1% are Orkut users. By looking at the studies, it is possible to say that there is a decrease in the rate of Facebook usage over the years, and the Instagram is getting more preferred by the users.

With respect to the time spent on social media sites for student teachers, following results are found: 21.6% (n=465) stated "less than 1 hour", 42.2% (n=908) stated "1-2 hours", 27.9% (n=600) stated "3-4 hours", 8.2% (n=176) stated "more than 5 hours" as their average time spent on social media sites.

In one of the studies, the rate of vocational high school students who spend "less than 1 hour" daily on Instagram was found as 23.21% (n = 13), while the rate of vocational school students was 21.82% (n = 36) (Uysal, 2020). Within same study, the rate of vocational high school students who spend "more than 5 hours" daily on Instagram was found as 23.21% (n = 13), while the rate of vocational school students was 25.45% (n = 42). In another study, it was found that 51.4% of the participants spent an average of "1-3 hours", 23.1% "between 4-5 hours", and 13.6% "less than 1 hour" on social media in a day (İbiş and Engin, 2016).

With respect to the most common use of social media sites of the student teachers, 49.1% (n = 1057) of participants stated their most common use case as "to follow the news and the agenda" while 21.9% (n = 471) stated "photo, video, music, instant situation etc., sharing", 14% (n = 301) stated "communicating with friends", 7% (n = 150) stated "to have information about other societies and cultures", 5.1% (n = 109) stated "sharing academic information (homework, projects, etc.)" and 2.3% stated (n = 50) as for "other purposes".

Mazman and Usluel (2011) sum up the use cases of social networks of undergraduate students' in four dimensions and expressed them as establishing new relationships, maintaining existing relationships, academic use, and following the agenda. In the study conducted by Wodzicki et al. (2012), it was revealed that students mostly use social media for social interaction and social integration. In another study, it was concluded that 47.2% of the participants, that is approximately half of them, use social media to get information, followed by communication with 23% (Hazar, 2011). In the study conducted by Küçükali (2016) with university students, it was concluded that the majority of the

participants used social media for fun and relaxation. In another study examining the purposes of using social media, it was seen that the purposes of "sharing information (avg.=3,33)" and "being aware (avg.=3,34)" were more prominent than the purpose of "social interaction (avg.=2,72)". (Kurt et al., 2019). In the study conducted by Uysal (2020), it was seen that 26.67% of vocational high school students stated that their first primary purpose of using social media was to chat with friends, and their second priority was to make use of their leisure time with a rate of 23.33%. Vocational school students, on the other hand, stated that their primary purpose in using social media is to spend leisure time with a rate of 47.22% and their second priority purpose is to share information, videos and photos.

With respect to the number of groups / communities that student teachers are a member on social media sites, following results are found: 19.2% (n=413) are not members of any group or communities, 61.9% (n=1332) have between "1-10" membership, 11.4% (n=245) have between "11-20" membership, and 6.9% (n=148) have "21 or more" membership.

When the student teachers' definition of the content of the social media groups they spent the most time with were examined, 46% (n=990) described it as "entertainment", while 22.4% (n=483) as "cultural", 20.2% (n=435) as "educational", 5.9% (n=128) as "political", and 4.3% (n=92) as "other."

Based on the results obtained from the research, it is possible to say that student teachers use social media actively. Therefore, it is thought that student teachers should be guided in a way that contributes to their interaction with social media platforms. This study was carried out in line with quantitative data. Within the scope of qualitative research, in-depth information can be collected from student teachers by using different data collection techniques. In addition, comparative studies can be made by collecting data from different faculties. It could also be examined whether the friendships of student teachers in the social media sites are related to their social environment, and whether their social media friendships continue in real life.

REFERENCES

- Acun, R. (2011). Her dem yeniden doğmak: Online sosyal ağlar ve kimlik [To Born Fresh Every Moment: Online Social Networks and Identity]. *Milli Folklor Dergisi*, 23(89), 66-77.

- Akıncı Vural, Z. B., & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma [Social Media as a New Communication Environment: A Research on Ege University Faculty of Communication]. *Journal of Yaşar University*, 20(5), 3348–3382.
- Akyazı, E., & Ateş, D. (2012). Kültürel kimlik farkındalığı yaratmada sosyal ağların rolü: Manav Türkleri üzerine bir araştırma. In T. Kara ve E. Özgen (Eds.), *Sosyal Medya/Akademi: İletişim, Pazarlama İletişimi, Ağ Toplumu, Teknoloji* [Social Media/Academy: Communication, Marketing Communication, Network Society, Technology]. Beta Yayınları.
- Akyazı, E., & Tutgun Ünal, A. (2013). İletişim fakültesi öğrencilerinin amaç, benimseme, yalnızlık düzeyi ilişkisi bağlamında sosyal ağları kullanımı [Purpose, Adoption and Level of Loneliness Relation and the Use of Social Networks: A Study on Undergraduate Communication Students]. *Global Media Journal Dergisi*, 3(6), 1-24.
- Asur, S., & Huberman, Bernardo A. (2010). *Predicting the Future with Social Media*. International Conference on Web Intelligence and Intelligent Agent Technology, Toronto, Canada, 492-499.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* [Scientific Research Methods] (13th ed.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. bs.). Upper Saddle River, Pearson Prentice Hall.
- Çingay, A. (2015). *Sosyal Medyanın Kitleselleştirici ve Yalnızlaştırıcı Etkisi* [The Massizing and Isolating Effect of Social Media]. Unpublished Master's Thesis, Marmara University, Institute of Social Sciences.
- Dikme, G. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin İletişimde ve Günlük Hayatta Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları: Kadir Has Üniversitesi Örneği* [Social Media Usage Habits of University Students Case of Kadir Has University]. Unpublished Master's Thesis, Kadir Has University, Institute of Social Sciences.

- Düvenci, A. (2012). *Ağ Neslinin İnternet Kullanımı Üzerindeki Sosyal Medya Etkisinin Sosyal Sapma Yaklaşımı ile İncelenmesi [Investigating the Effect of Social Media On İnternet Usage of Net Generation Through Social Deviation Approach]*. Unpublished Master's Thesis, Marmara University, Institute of Social Sciences.
- Erözkan, A. (2007). Bilimsel araştırmalarda yöntemler. In D. Ekiz (Eds), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri [Scientific Research Methods]* (s. 99-124). Lisans Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8. bs.). McGraw-Hill.
- Gay, L. R., & Airasian, P. W. (2003). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*.
- Gilbert, E., & Karahalios, K. (2009). Predicting tie strength with social media. In *CHI 2009: Digital Life New World- Proceedings of the 27th International Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 211-220).
- Göker, G., Demir, M. & Doğan, A. (2010). Ağ toplumunda sosyalleşme ve paylaşım: facebook üzerine ampirik bir araştırma [Socialization and Sharing in The Network Society: An Empirical Research on Facebook]. *E-Journal of New World Sciences Academy Humanities*, 5(2), 183-206.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı- bir alan çalışması [Social media dependency-filed survey]. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 151-175.
- İbiş, S., & Engin, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları üzerine bir araştırma: İstanbul Üniversitesi örneği [A Research on University Students Social Media Habits: Examples of Istanbul University]. In *1. International Symposium on Social Sciences*.
- Kaplan, A.M., & Haenlein, M. (2010). Users of The world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri [Scientific Research and Statistical Techniques.]*. Bilim Yayınevi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi [Scientific Research Method]* (20. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

- Kızılarıslan, A. (2012). *Sosyal Medyanın Toplum Üzerindeki Etkilerine Eleştirel Bir Yaklaşım [A Critical Approach to Social Media Effects on Society]*. Unpublished Master's Thesis, Marmara University, Institute of Social Sciences.
- Kurt K., Aktaş B., & Turan A. H. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım tercihlerinin incelenmesi [Investigating The social media usage preferences of University students]. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 5(1), 1-15.
- Küçükali, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı: Atatürk Üniversitesi örneği [Social media usage of college students: The case of Atatürk University], *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 7(13).
- Koçak, N. G. (2012). *Bireylerin Sosyal Medya Kullanım Davranışlarının ve Motivasyonlarının Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Bağlamında İncelenmesi: Eskişehir' de Bir Uygulama [Examination of Individuals' Behaviours and Motivations for Social Media Usage From the Perspective of Uses and Gratifications Approach: An Application in Eskişehir]*. Ph. D. Dissertation, Anadolu University, Institute of Social Sciences.
- Koren, N.E. (2010). User-generated platforms. (Ed. R. Dreyfuss, D.L. Zimmerman & H. First), *Working within the Boundaries of Intellectual Property*. Oxford University Press.
- Mazman, G., & Usluel, Y.K. (2011). Gender differences in using social networks. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 10 (2).
- Preeti, M. (2009). Use of social networking in a linguistically and culturally rich India. *The International Information & Library Review*, 41(3), 129-136.
- Sarı, M. (2014). *Sosyal Medyanın Sosyal Hareketler Üzerindeki Etkisi: Gezi Parkı Platformu Örneği [The Impact of Social Media on Social Movements: The Case of Gezi Park Platform]*. Unpublished Master's Thesis, Fırat University, Institute of Social Sciences.
- Taşkıran, E. (2009). Tüketici 2.0 [Consumer 2.0]. *Media Cat: Reklam ve Halkla İlişkiler Dergisi*, (169), 80.
- Ulusoy, N. (2012). Sözlüklerdeki sinema sevgisi: New York'ta Beş Minare ve çoğunluğun internet sözlüklerine yansımaları. In T. Kara ve E. Özgen (Eds). *Sosyal Medya-Akademi [Social Media-Academy]* (pp-195-211). Beta Yayıncılık.
- We are Social (2018). Digital in 2018. <https://digitalreport.wearesocial.com/>

Wodzicki, K., Schwämmlein, E., & Moskaliuk, J. (2012). “Actually, I Wanted to Learn”: Study-related knowledge exchange on social networking sites. *Internet and Higher Education*, 15(1), 9–14.

EXTENDED ABSTRACT

The vast majority of social media users are between the ages of 15-24 (Koçak, 2012), and university students, who are expressed as the network generation that found a place for themselves in this new communication environment, are the most open to changes and transformations (Düvenci, 2012). Therefore, it is very important to know the social media tendencies of student teachers, who are inside the community expressed as the network generation, and responsible for establishing effective communication with their students on all kinds of platforms. The purpose of this study was to evaluate the student teachers' perceptions regarding multicultural education with respect to their use of social media environments. The student teachers' membership periods in highly used social media sites, the social media sites they actively use, the average time they spend on social media sites in a day and their purpose of using social media sites were questioned.

The general survey method was used in this study, which was conducted to determine the tendencies of student teachers to use social media. In a population formed by the combination of a large number of elements, studies performed on a group selected from the population or the entire population in order to reach a general judgment about the population is expressed as a general scanning model (Karasar, 2012).

The results reached and highlighted as a result of the study are as follows:

- It is seen that 14.5% of student teachers who participated in the study have a membership period of “less than 3 years” to social media sites, 31.4% have a membership period of “3-5 years” to social media sites, 37.4% have a membership period of “6-8 years” to social media sites, and 16.2% have a membership period of “more than 8 years” to social media sites.
- It is seen that 32.3% of student teachers who participated in the study actively use “less than 2” to social media sites, 54.0% actively use “between 2-4” social media sites, and 11.9% actively use “more than 4” social media sites.
- It is seen that 39.5% (n=851) of student teachers who participated in the study described their actively used social media site as “Instagram” while

Social Media Usage Tendency of Student Teachers: The Case of Turkey

35.5% (n=764) described as “Facebook”, 10.9% (n=235) described as “Youtube”, 8.8% (n=189) described as Twitter, and 4.8% (n=103) described as “Others.”

- It is seen that 21.6% (n=465) of student teachers who participated in the study indicated their average time spend in a day on social media sites as “less than an hour” while 42.2% (n=908) indicated as “1-2 hours”, 27.9% (n=600) indicated as “3-4 hours” and 8.2% (n=176) indicated as “more than 5 hours.”
- It is seen that 49.1% (n=1057) of student teachers who participated in the study indicated their most usage purpose of social media sites as “to follow the news and the agenda, while 21.9% (n=471) indicated as “photo, video, music, instant status etc., sharing”, 14.0% (n=301) indicated as “communicating with friends”, 7.0% (n=150) indicated as “to have information about other societies and cultures”, 5.1% (n=109) indicated as “sharing academic information (homework, projects, etc.)”, and 2.3% (n=50) indicated as “other” purposes.
- It is seen that 19.2% (n=413) of student teachers who participated in the study indicated are “not a member” to any groups / communities on social media sites, while 61.9% (n=1332) have “between 1-10” memberships, 11.4% (n=245) have “between 11-20” memberships, and 6.9% (n=148) have “more than 21” memberships.
- It is seen that 46.0% (n=990) of student teachers who participated in the study described their content of the social media group they spend most of their time as “entertainment”, while 22.4% (n=483) described as “cultural”, 20.2% (n=435) described as “educational”, 5.9% (n=128) as political and, 4.3% (n=92) described as “other”.

Based on the results obtained from the research, it is possible to say that student teachers use social media actively. Therefore, it is thought that student teachers should be guided in a way that contributes to their interaction with social media platforms. This study was carried out in line with quantitative data. Within the scope of qualitative research, in-depth information can be collected from student teachers by using different data collection techniques. In addition, comparative studies can be made by collecting data from different faculties.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52605>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 10-09-2021
Kabul Tarihi: 16-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 10-09-2021
Accepted: 16-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Eskiyyurt, N., & Cengiz, E. (2021). İç Göç ve Toplumsal Değişmenin Türk Romanına Yansımaları. *Journal of History School*, 55, 4266-4290.

İÇ GÖÇ VE TOPLUMSAL DEĞİŞMENİN TÜRK ROMANINA YANSIMASI¹

Nurefşan ESKİYURT² & Emre CENGİZ³

Öz

Çok yönlü bir boyuta sahip olan göç hareketi için araştırmacılar tarafından birçok farklı tanım yapılmıştır. Bir yer değiştirme hareketi olan göç, anlık değildir ve bir süreci ifade etmektedir. Tarım topraklarının bölünmesi, tarımda makineleşme, kentlerdeki eğitim ve sosyo-kültürel olanakların kırsal alanlara göre daha iyi olması, bireylerin kan davalarından kurtulmak istemesi, yaşanan yerde meydana gelen terör olaylarından dolayı duyulan endişe gibi birçok neden, Türkiye'deki iç göçün sebepleri arasında gösterilmektedir. Toplumsal değişme kavramı ise toplumların kültürel yapılarında meydana gelen bir değişimi ifade etmektedir. Göç hareketi ile toplumsal ya da kültürel değişimler arasında birlişki söz konusudur. Bu ilişki, Türk romanı içerisinde kendine önemli bir yer edinmiştir. Romanlarda göçün nedenleri, göç eden bireylerin kentleşme süreçleri ve yaşadıkları toplumsal değişimler konu edinilmiştir. Çalışmada yararlanılmak üzere Kente İndi İdris, Toprak Kovgunları, Sevgili Arsız Ölüm, Aykırı Ölümler ve Köygöçüren romanları olmak üzere toplam beş adet Türk romanı seçilmiştir ve iç göç hareketinin neden olduğu toplumsal değişmelerin seçilen romanlara hangi yönlerden yansıdığı ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göç, İç Göç, Kentleşme, Toplumsal Değişme, Türk Romanı.

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

² Gümüşhane Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, SBKY Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, nurefsaneskiyurt451@gmail.com, Orcid:0000-0002-0312-3263

³ Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, İİBF, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, emrecengiz_58@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-3854-6215

Reflection of Internal Migration and Social Change in Turkish Novel

Abstract

Many different definitions have been made by researchers for the migration movement, which has a multifaceted dimension. Migration movement, which is a movement of displacement, is not instantaneous and expresses a process. Many reasons such as the division of agricultural lands, mechanization in agriculture, better education and socio-cultural opportunities in cities compared to rural areas, individuals desire to avoid blood feuds, and concern over terror incidents in the living area are among the reasons for internal migration in Turkey. The concept of social change, on the other hand, expresses a change in the cultural structures of societies. There is a relationship between the migration movement and social or cultural changes. This relationship has an important place in the Turkish novel. In the novels, the causes of migration, the urbanization processes of immigrants and the social changes they experience are discussed. A total of five Turkish novels, namely Kente İndi İdris, Toprak Kovgunları, Sevgili Arsız Ölüm, Aykırı Ölümler and Köygöçüren novels, were selected to be used in the study, and the ways in which the social changes caused by the internal migration movement were reflected in the selected novels are discussed.

Keywords: Migration, Internal Migration, Urbanization, Social Change, Turkish Novel.

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyıl, değişimler yüzyılı olarak adlandırılır. Bu yüzyılda tabular ortadan kalkmış, sanatta, insan ilişkilerinde ve siyaset gibi birçok alanda yenilikler meydana gelmiştir. Değişme kavramına bakıldığında her birey bu kavramı farklı bir şekilde değerlendirebilir. Göç hareketi gerçekleştirildikten sonra bireylerin yaşadıkları sıkıntılardan kurtulmak için bir çıkış yolu olarak dini görmeleri ya da göç eden bireylerin kadın-erkek ilişkilerinde daha özgür olmaları, olumlu ya da olumsuz bir toplumsal değişme olarak değerlendirilebilmektedir. Bu çalışmada ise ele alınan değişme olguları için olumlu-olumsuz değerlendirmesi yapılmamıştır.

Aynı ülke içerisinde ya da ülkeler arasındaki yer değiştirme hareketi olarak tanımlanan göç, ekonomik, sosyal, siyasal gibi farklı nedenlerle yapılmaktadır. Göç hareketini gerçekleştiren bireyler, bağlı oldukları toplumdan daha geniş bir topluma katılmaktadırlar. Katıldıkları bu toplum, birçok yönden kırsal alandan farklılık göstermektedir. Örneğin kentteki insanların birbirleriyle olan ilişkileri, yeme ve içme alışkanlıkları, giyim kuşamları kırsal alanda yaşayan insanlardan farklıdır.

Göç eden bireyler, yalnızca yaşadıkları yerleri değiştirmekle kalmazlar, kültürlerinde de değişime uğrarlar. Bu nedenle kentleşme kavramının, bireyin

veya grupların kentte yaşaması olarak tanımlanması eksik bir tanım olacaktır. Kentleşme ve göç hareketi, toplumların yapısal değişimlerinde etkili olmaktadır (Kıray, 2007, s.141). Türk romancıları, toplumsal değişimlere ilgisiz kalmamışlar ve eserlerinde göç hareketini gerçekleştiren bireylerin yaşadıkları kültürel değişimleri konu edinmişlerdir. Bu çalışmada ilk başta göç ile ilgili kavramsal çerçeve çizilmektedir. Sonra kırdan kente iç göçün nedenleri ve beraberinde getirdiği sorunlar, Cumhuriyet dönemi iç göç tarihi, göç ve toplumsal değişim ilişkisine değinilmektedir. Daha sonra ise seçilen iç göç konulu romanların tanıtımı yapılmakta ve romanlarda göç hareketi ile birlikte gelişen toplumsal değişim olguları irdelenmektedir.

Bu çalışmada amaç, iç göç hareketinin gerçekleştirilmesinden sonra oluşan toplumsal değişimlerin, Türk romanındaki yansımaları incelemektir. Çalışmada yararlanılmak üzere Kente İndi İdris, Toprak Kovgunları, Sevgili Arsız Ölüm, Aykırı Ölümler ve Köygöçüren romanları seçilmiştir. Romanlar, göç eden bireylerin giyim tarzları, toplumsal örgütlenme biçimleri, gelenek- görenekleri gibi geniş bir alandan örnekler barındırmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmanın temelini nitel araştırma yöntemi ve buna bağlı olarak metin analizi oluşturmaktadır. Göç kavramında kuramsal çerçeve çizildikten sonra göç ile birlikte yaşanan toplumsal değişimler, seçilen iç göç temalı Türk romanları çerçevesinde incelenmiştir.

GÖÇ KAVRAMINA KISA BİR BAKIŞ

“ Kemal der gidenden haber alınmaz,

Göçüp giden diyor burda kalınmaz.

Garajlarda her gün bilet bulunmaz,

Katar katar gider göçün”.... (Eskiyurt, 2008, s.92).

Bir yer değiştirme hareketi olan ve insanlığın ilk dönemlerinden beri devam eden bir durum olan göç, toplumların tümünü ilgilendirmektedir. Castles, Haas ve Miller’a (2014, s.30) göre toplumsal varoluşun her basamağında etkisi olan göç hareketi, yeme-içme ihtiyacını karşılama ve keşfedilen kaynaklara doğru yer değiştirme olarak başlamıştır. Daha sonra Sanayi Devrimi ile birlikte yeni bir boyut kazanmıştır.

Göç olgusu, Develi'ye (2017, s.1343-1348) göre yirmi birinci yüzyılın temel sorunlarından biridir ve yalnızca ekonomik sebeplerle açıklanamamaktadır. Çatalbaş ve Yazar'a (2015, s.100) göre ise göç olgusu, temelinde hareketlilik barındırmakta ve insanların daha iyiye sahip olma isteği var oldukça devam edecek bir durumdur. Göç tanımlarına bakıldığında ortak noktanın yer değiştirme hareketi olduğu görülmekle birlikte kapsayıcı bir göç tanımı; ekonomik, siyasi, bireysel ve toplumsal gibi birçok farklı nedenlerle; geçici ya da kalıcı olarak; yalnızca mekânsal değil toplumsal ve kültürel olarak da yapılan bir yer değiştirme hareketi olarak yapılabilir (Andiç, 2018: 6).

TÜRKİYE'DE KÖYDEN KENTE İÇ GÖÇÜN NEDENLERİ VE GETİRDİĞİ SORUNLAR

Kırdan kente doğru gerçekleştirilen göç hareketi, kentleşmenin başlıca kaynağını oluşturmaktadır (Gürsoy, 2019, s.93-94). Türkiye'de 1950'li yıllarda başlayan siyasal, ekonomik ve toplumsal değişimler; bölgeler arası farkların artmasına yol açmıştır (Dinler, 2016, s.97). Türkiye'de iç göçlerin yönü daha çok batı illerine doğru gerçekleştirilmektedir. Yani gelişmişlik düzeyi daha az olan bölgelerdeki bireyler, gelişmiş bölgelere doğru yer değiştirmektedirler. Bu açıdan bakıldığında iç göçlerin kırsal alanların itici özelliklerine; kentsel alanların ise çekici özelliklerine bağlı olarak gerçekleştiği söylenebilir. Örneğin kırsal alanlardaki toprakların verimsiz oluşu, Marshall yardımlarıyla beraber tarımda görülen makineleşme ve ulaşım-iletişim şartlarındaki iyileşmeler kırsal alanlarda çözülmeye neden olmuştur. İç göç hareketleri 1990'lı yıllara kadar bireylerin iradi olarak gerçekleştirdikleri ve çoğunlukla ekonomik nedenli yer değiştirmeler olarak karşımıza çıkarken, 1990'lı yıllarda ise gayri iradi bir boyut kazanmıştır (Gürsoy, 2019: 96). Yani bireyler, ekonomik nedenlerden ziyade, zorunlu olarak göç etmişlerdir. Bu yıllar, kente göç için herhangi bir istekleri ve planları olmayan, daha iyi hayat standardını kentte aramayı istemeyen bireylerin kentsel alanlara göç etmelerinin yaşandığı yıllardır (Gürsoy, 2019, s.96).

Türkiye'de iç göçlerin nedenleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Devlet İstatistik Enstitüsü, 1995, s.52):

-Tarım topraklarının miras nedeniyle bölünmesi, tarımda makineleşme, tarımsal üretimde verimin düşüşü.

-Hayatlarında belli bir düzen olmayan ve çoğunlukla bekar olan gençlerin eğitim olanaklarının daha iyi olduğu kentlere giderek alıştıkları hayat standartlarını bırakmak istememeleri.

-Bireylerin sosyo-kültürel olanakların daha iyi olduğu bölgelere göç etmek istemeleri.

-Mevsimlik olarak göç eden bireylerin, gittikleri yerlerdeki yaşam standartlarının memleketlerine göre daha iyi olduğunu gözlemlemeleri ve yaptıkları mevsimlik göçü, kalıcı hale getirmek istemeleri.

-Daha önce göç etmiş bireylerin memleketlerine geri döndüklerinde, kentlerde olan değer yargılarını kırsal alanda yaşayan bireylere anlatmaları ile birlikte kırsal alanda yaşayan bireylerin kendi yaşam kalitelerini sorgulamaya başlamaları.

-Kitle iletişim araçları yoluyla kırsaldaki değerlerin sorgulanması, kırsalda yaşayan bireylerin kentlerdeki ışıltılı hayatlardan haberdar olması, sosyal statü olarak kentte yaşıyor olmanın bireylere çekici gelmesi, kırsal alanda yaşayan kızların evlenmek için kentlerde yaşayan kişileri tercih ederek sınıf atlama düşüncelerini gerçekleştirmek istemeleri.

-Kentlerde eğitim alan bireylerin birçok konuda bilinçlenmesi, liberalleşme eğilimlerinin artması, kırsal alanların oluşturduğu toplumsal baskıdan, törelerin kontrolcülüğünden kurtulmak istemeleri.

-Bireylerin kan davalarından kurtulma amacı ile memleketlerindeki mal varlıklarını dahi arkalarında bırakarak göç etmek istemeleri.

-Bireylerin doğal afetler nedeniyle kendilerini daha güvende hissedebilecekleri, daha kolay barınabilecekleri yerlere göç etmek istemeleri.

-Bireylerin yaşadıkları yerlerde terör olaylarından duydukları korku ile ya kendi iradeleri ile göç edip bölgeden ayrılmak istemeleri, ya da devletin güvenlik nedeniyle zorunlu göç kararını uygulaması (Adıgüzel, 2019, s.50).

Tüm bu nedenlerle birlikte bireyler, yaşam standartlarını iyileştirebilecekleri düşüncesi ile taşı toprağı altın olarak bahsedilen kentlere göç etmek istemektedirler.

Sanayi Devrimi öncesi kentlerin yapısına bakıldığında karışık ve heterojen olmadıkları görülmektedir. Kentlere şekil veren ölçütler ise gelenekler, görenekler ve toplumda kabul edilmiş değer yargılarıdır. Sanayi Devrimi ile birlikte birçok alanda temelden değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişiklikler kentlere de yansımış ve kentler, cazip iş olanakları ve cazip ücretler sağlar hale gelmiştir. Böylece kentler, kitleleri kendine çekmiş ve hızlı nüfus artışı gerçekleşmiştir. Buna bağlı olarak göç alan ve kültür yönünden heterojen hale gelen kentler ile kırsal alanlar arasında her yönden bir uçurum oluşmuştur.

Hızlı kentleşmenin yaşandığı ülkelerdeki kırdan kente göç eden bireyler, kentlere uyum sağlayamayarak kentlileşmelerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirememişlerdir. Büyük kentlere biriken kitleler, istihdam edilmediği için sosyo-kültürel yapıda ve hatta ideolojik yapıda birçok soruna neden olmaktadır (Türkdoğan, 2014, s.65). Göç hareketini gerçekleştiren bireyler, bir uyum sürecini de başlatmış olmaktadır. Zannedildiği kadar kolay olmayan ve kısa sürede gerçekleşmeyen uyum süreci, yıllarca devam edebilmektedir (Deniz ve Etilan, 2009, s.482).

İş piyasasına girmek isteyen bireylerin iş imkanı bulamaması olarak tanımlanan işsizlik, kentleşmenin göç üzerinden ortaya çıkardığı sorunlardan bir tanesidir (Etçi ve Karagöl, 2019, s.62). Kırdan kente göç ile kentlere yığılan nüfusun hızına sanayileşme hızı yetişememiş; bu durum da işsizlik sorununa yol açmıştır. Göç eden bireyler, yalnızca yer değiştirmezler; yeni toplumun ve yeni kültürün olduğu bir dünyaya adım atarlar (Doğan, 2018, s.101). Bir işte çalışmak yalnızca maddi ihtiyaçları karşılamak için yapılmamaktadır. Aynı zamanda toplumda saygınlık kazanma, bireylerin özdeğerlerini arttırma gibi etkileri de vardır. İşsiz olan bireyde ise psiko-sosyal sorunlar baş göstermekte; işe yaramama duygusu başlamaktadır. Aynı zamanda işsiz bireyler, içinde buldukları bu durumdan geçici olarak kurtulmak için alkol ve uyuşturucu kullanımına başlayabilmektedirler.

Konut ve barınma sorunu da kırdan kente yapılan göçlerin neden olduğu bir başka sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Kent nüfusu hızlı bir şekilde arttığı için arz talep dengesi bozulmakta; bu durum da konut sorununu ortaya çıkarmaktadır. Hızlı kentleşme ile birlikte ortaya çıkan ve yasal olmayan yollarla yapılan, içme suyu, temizlik, kanalizasyon gibi hizmetlerin de ulaştırılmadığı bölgeler olan gecekondu, barınma ihtiyacını karşılasa da birçok sorunu beraberinde getirmektedir.

Kırsalın sakin yapısından ayrılarak kente göç eden birey, kentin karmaşıklığı içerisinde kendini kente ait hissedemeyebilir. Çünkü kırsaldaki sıcak akrabalık ve komşuluk ilişkileri kentte yerini yüzeysel ve çıkarıcı dayalı ilişkilere bırakmıştır. Bu nedenle birey yalnızlaşır ve kendi kabuğuna çekilir. Yalnızlık durumu, psikolojinin daha kötüye gittiği ilk durum olup bireyin çevresindeki insanlara karşı güvenini derinden sarsmaktadır (Yaşar, 2007, s.236-240). Bireyin içinde bulunduğu bu durum daha da kötüye gider ve yabancılaşma durumu meydana gelir. Bireylerin topluma karşı kayıtsızlaşması; değer yargılarını ve normları gereksiz görerek kendisini yalnız hissetmesi (Demir, 2020) durumu olan yabancılaşma ise göç ve kentleşmenin neden olduğu bir diğer sosyal sorundur. Göç eden bireyler, kırsal alandaki kültürel yapı ile kentsel

alandaki yeni kültürel yapı arasında kalmaktadır. Bu arada kalmışlık atlatılmadığı sürece bireyler, topluma karşı yabancılaşmaktadır. Yabancılaşma duygusu ile birlikte kendini toplumdan soyutlanmış, dışlanmış hisseden birey, çevresine karşı öfke duygusunu geliştirir. Marx da yabancılaşma kavramını kapitalizmin beraberinde getirdiği bir olumsuzluk olarak görmekte ve yabancılaşan insanın insanlıktan uzaklaştığını söylemektedir (Slattery, 2015, s.128-130). Karl Marx'ın açıkladığı yabancılaşma kavramına karşılık Emile Durkheim da anomi kavramını açıklamaktadır. Anomi, toplumu reddeden sosyal düzeni sağlayan kurallarda görülen bir gevşemedir (Orru, 1983, s.501). Anomi, maddeciliğin, faydacı ve bireysel ilişkilerin görüldüğü toplumlarda öne çıkan hastalıklı bir durumdur (Erkal, 2012, s.288). Anomi durumunda, kentlere göç edip umduğunu bulamayan bireyler, meşru olan yollardan sapmakta ve bireylerin davranışları anomik bir hal almaktadır. Birey, anomi durumunda anavatanındaki kurallar ile göç edilen yerdeki kurallar arasında kalmaktadır. Kırsal alanda cemaat ilişkileri sıkı bir şekilde yürütülmektedir. Bu nedenle de bireylerin sapkın davranışlarını kontrol etmek kolaydır. Gelenek-görenekler ve din gibi fren mekanizmaları ile birey, kırsal alanda kontrol edilir. Fakat kentte bu fren mekanizması yer almamaktadır. Kente göç eden birey kırsal alandaki baskıdan kurtulsa da taşı toprağı altın olarak düşündüğü kente göç ettiğinde durumun hiç de öyle olmadığını gördüğü zaman suçta dahi yönelebilmektedir (Erdentuğ, 1977, s.75). Durkheim'a göre insan istekleri sınırsızdır. Bu nedenle de düzenin sağlanabilmesi ancak bu sınırsız isteklerin kontrol altında tutulmasına bağlıdır (Slattery, 2015, s.35). Eğer kontrol sağlanamazsa anomi durumu ortaya çıkacaktır.

CUMHURİYET DÖNEMİ İÇ GÖÇ HAREKETLERİ HAKKINDA KISA BİR DEĞERLENDİRME

Sanayi Devrimi Batılı ülkelerde hızlı bir kentleşme sürecini başlatmıştır. Kentleşme süreci de beraberinde istihdam ihtiyacını getirmiş, bu ihtiyaç da köylerden kentlere doğru bir hareketliliğe neden olmuştur. Kentleşmenin iki farklı türü bulunmaktadır: sanayiye bağlı kentleşme ve sanayiden bağımsız kentleşme (Keskin, 2016, s.39). Sanayileşmeye bağlı kentleşmenin gerçekleştiği ülkelerde önce sanayileşme gerçekleşmekte; kentleşme ise sanayileşmenin hemen ardından gerçekleşmektedir. Sanayileşmiş toplumlarda, köylerden kentlere yaşanan göçlerde, göç edenler hızlı bir şekilde sanayi işçisi olmakta ya da hizmet sektöründe çalışan devlet memuru olabilmektedirler (Kıray, 2007, s.20). Yani sanayileşmiş ülkelerde kırdan kente göç edenler, kolay bir şekilde iş bularak var olan sanayi sektörüne giriş yapabilmektedirler. Sanayileşmeden bağımsız gelişen kentleşmenin görüldüğü ülkelerde ise sanayileşme

gerçekleşmeden kentleşme gerçekleşmektedir. Kırsal nüfus, köylerin iticiliği ve kentlerin çekiciliğine bağlı olarak kentlere akın etmektedir. Bu tip ülkelerde büyük kentler emme borusu gibi hareket etmekte ve göçün büyük bir kısmını almaktadır (Erkan, 2010, s.68). Bu ülkelerde kırsalın iticiliği, kentlerin çekiciliğinden daha etkili olup; gerçekleşen göç hareketi, kırsalın iticiliği üzerinden açıklanmaktadır (Tütengil, 1963, s.7; İçduygu ve Ünal, 1998, s.42-43).

Türkiye’de kentleşme hareketinin temelini iç göçler oluşturmaktadır. Sanayileşme ve kentleşme, Türkiye’de 1950’lerde kendine büyük bir yer bulabilmiştir. Türkiye’de kentsel nüfus oranı, 1950’li yıllarda artış göstermiştir. Bu artışın nedeni doğal nüfus artışı değil; köylerden kentlere doğru yapılan iç göç hareketleridir (Adıgüzel, 2019, s.41). İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra yürütülen çeşitli politikalar ile birlikte köylerden kentlere doğru bir hareketlilik başlamıştır. 1927 yılında yapılan ilk nüfus sayımının sonucuna göre nüfusun yüzde 24,2’si kentlerde yaşarken, 1950 yılına gelindiğinde kentlerin nüfus oranındaki artış yalnızca yüzde 25 olarak kaydedilmiştir (Koyuncu, 2015, s.28). Asıl kent nüfusunun artışı, 1950 genel seçimleri ile beraber olmuş ve köylerden kentlere doğru bir hareketlilik yaşanmıştır (Adıgüzel, 2019, s.43). 1950 seçimlerinde iktidara gelen ve önceliği tarım sektörüne veren Demokrat Parti döneminde Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri’nden Marshall yardımları almıştır. Bu yardımlar Türkiye’yi Batı Avrupa’nın gıda ve hammadde merkezi haline getirme amacını taşımaktaydı. Marshall yardımlarının tarım aletlerinin modernizasyonu ve ülke içi ulaşım sisteminin iyileştirilmesi için kullanılmasını isteyen ABD’ye yardımların bu amaçla kullanılacağını söyleyen Türkiye, alınan yardımın yüzde 60’ını tarım alanında kullanmıştır. İklim şartlarının da elverişli olması, 1950-1954 yılları arasında tarım alanında olumlu gelişmeler yaşanmasını sağlamıştır. Demokrat Parti’nin köylü kesimden destek bulduğu bu dönemden sonra birtakım değişiklikler yaşanmıştır. Avrupa güç kazanmış ve kendi tarım ürününü üretmeye başlamıştır, iklim koşulları Türkiye’nin aleyhinde ilerlemiştir. Ayrıca döviz kıtlığı ile beraber traktörlerde yedek parça alımının zorlaşması da tarlaların kullanılmayan traktörlerle dolmasına neden olmuştur. Bu gelişmelerle birlikte kırdan kente göç hareketi başlamıştır. Marshall planının da etkisiyle DP’nin tarım ağırlıklı kalkınma politikası yürütmesi, göç eden nüfusun sanayi sektöründe istihdam edilememesine neden olmuştur (Oran, 2014: 486). Kemal Karpat da köylerden kentlere göçün başladığı zamanda, büyük oranda sanayileşmenin olmadığını ifade etmektedir (Karpat, 2003, s.45). 1950-1980 yılları arasında yaşanan kentleşme, sanayileşmeye bağlı olmayan kentleşme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Sencer, 1979, s.25-28). Bu durum da köy yoksulluğunun ve işsizliğin, kentlere taşınmasına neden olmuştur.

1950-1980 yılları arasındaki bu dönemde kentleşme hızlanmış; 1950 yılında, kentsel nüfus 5.244.337 ve kentsel nüfus oranı yüzde 25 iken; 1980 yılındaki kentsel nüfus, 19.645.007 ve kentsel nüfus oranı yüzde 43,9 olarak büyük bir artış kaydetmiştir. Bu dönemin kentleşme hareketi, doğal nüfus artışı ile sağlanmamıştır. 1945-1950 öncesi döneme bakıldığında toplam nüfus artışı ile kentsel nüfus artışı arasındaki farkın fazla olmadığı görülmektedir. 1950 sonrasına bakıldığında ise bu farkın belirgin bir hal aldığı görülmektedir. 1945-1950 arası dönemde binde 21,7 olan toplam nüfus; 1950-1955 yılları arasında binde 27,7 olarak karşımıza çıkmaktadır. 1945-1950 arası kentsel nüfus artışı binde 22,5 iken bu oran 1950- 1955 arasında ise binde 55,6 olarak ciddi bir artış göstermiştir (Koyuncu, 2015, s.33). Bu rakamlara bakıldığında ise kentsel nüfus artışının büyük bir kısmının köylerden kentlere yapılan iç göç ile sağlandığı görüşü kuvvetlenmektedir (Mimarlar Odası, 1971, s.38).

Ekonomide serbest piyasanın ön planda olduğu, yapılan özelleştirmelerin, liberalleşme ve özgürlüklerin artış gösterdiği bir dönem olan 1980-2010 döneminde, 1980 askeri darbesi ile ekonomide birtakım katı kararlar alınmıştır (Adıgüzel, 2019, s.45). Bu kararlar ile birlikte tarımı destekleyen politikalar terk edilmiştir. İhracatı arttıran politikalar izleyen Turgut Özal, sanayide dışa açılmayı da gerçekleştirmiştir. 1980 yılında, kent nüfus oranı yüzde 35,9 iken; kırsal nüfus oranı yüzde 64,1'dir. 2009 yılı verileri ise kent nüfus oranının yüzde 75,5; kırsal nüfus oranının ise yüzde 24,5 olduğunu göstermektedir. Bu artış, doğal nüfustan kaynaklanmamakta; iç göçlerden kaynaklanmaktadır. 1975-1980 yılları arasındaki dönemde 5,05 olan toplam doğurganlık hızı, 1980 yılından itibaren sürekli bir düşüş içerisine girmiştir. 1990 yılında 3,07; 2000 yılında ise 2,27; 2011 yılında ise 2,02 olarak verilerdeki yerini almıştır (Koyuncu, 2015, s.37-41). Bu dönemdeki kentten kente göç veya bulunulan kent içerisine ikamet değişikliği şeklinde yeni bir göç hareketi de ortaya çıkmıştır (Adıgüzel, 2019, s.46).

Bu dönemde kentleşme sürecine katılan, terör nedeniyle Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde zorunlu olarak yer değiştiren ve kentte yaşama tecrübeleri yok denecek kadar az olanların sayısının 1 milyonun üzerinde olduğu görülmüştür (Özdemir, 2012, s.14). Daha önceki dönemlerde gerçekleşen köylerden kentlere olan göç hareketine bu dönemde kentlerden kentlere yapılan iç göç hareketi de eklenerek, göç hareketinin niteliğinde değişimler yaşanmıştır.

2007 yılında kentsel nüfus oranı yüzde 70,5; kırsal nüfus oranı ise yüzde 29,5'tir (Yılmaz, 2015, s.165). 2018 yılına baktığımızda kentsel nüfus oranının yüzde 92,3 olduğunu görmekteyiz. 2019 yılında ise bu oran yüzde 92,8'e yükselmiştir. 2009 yılında doğurganlık hızı 2,1 iken; 2018 döneminde 1,99'a gerilemiştir. Bu dönem de kentleşme hareketinin doğal nüfus artışı ile değil; iç

göçler ile sağlandığı yıllar olarak karşımıza çıkmaktadır (“Anadolu Ajansı”, 2020). Emine Tahsin, 2015-2019 yılları arasındaki kırsal alanların nüfusundaki azalış nedeninin, iktisadi faaliyet kollarının yapısındaki değişimler ve köydeki iktisadi faaliyetlerin daralması üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini söylemektedir. Bu dönemde göç hareketinin, kentlerin çekiciliğinden kaynaklanmadığını belirten Tahsin, işsizlik oranındaki artışın şehirlerin cazibesinin düşmesine neden olduğunu belirtmiştir (Birinci ve Ünal, 2020). İstihdamın sektörel dağılımı içerisinde tarım sektörüne baktığımızda, 2010 yılında yüzde 23,3’ten 2017 yılında yüzde 19,4’e gerilemenin yaşandığı görülmektedir (Çevresel Göstergeler, 2020).

GÖÇ VE TOPLUMSAL DEĞİŞME

“Köylüler köyünden gitmiş,
Köyden şehre göç oluyor.
Malı, mülkü hep terk etmiş,
Köyden şehre göç oluyor.
Umut görmüş şehir yerde,
Belki çare olur derde.
Hani kalkınmamız nerde?
Köyden şehre göç oluyor.” (Çobanoğlu, 1999).

Toplumlar dönüşüm içerisindedirler. Fakat geleneksel toplumlarda dönüşüm hızı yavaştır; sanayi toplumlarında ise daha hızlıdır. Kırdan kente göç eden bireyler sahip oldukları kültürlerini ve yaşam tarzlarını da beraberlerinde götürmektedirler. Kentleşme süreçlerini başlatan bireyler aynı zamanda bir değişim süreci içerisine de girmektedirler. Bottomore (1977) toplumsal değişmeyi, toplumsal kurumlarda ve kurumlar arası ilişkilerde meydana gelen değişim olarak tanımlamaktadır (s. 329). Steiner, Ginsberg ve Boskoff ise toplum yapısındaki geniş değişimler olarak tanımlamaktadır (Kongar, 1981, s.52).

Aile, sanat ve din gibi ögelerin içinde olduğu üst yapı ile ekonomi ve üretim gibi alt yapı ögeleri birlikte sistemi oluşturmaktadır. Alt yapı ve üst yapı ögeleri birbirleriyle ilişki içerisindedirler. Ögelerin herhangi birinde meydana gelen bir değişim diğer ögeleri de etkileyerek bireylerin tutum ve davranışlarına, kültürlerine yansımaktadır (Bottomore, 1977, s.330-331). Örneğin kültürün maddi ve manevi olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Üretim ilişkileri, teknoloji gibi ögeler maddi yön; gelenek-görenek ve ahlak kuralları gibi ögeler ise manevi yön içerisine girmektedir. Kültürel değişim; sanayileşme, kentleşme ve göç durumlarında daha hızlı gerçekleşmektedir.

GÖÇ EDENLERİN KENTLE BÜTÜNLEŞME SÜREÇLERİNDE YAŞADIKLARI TOPLUMSAL DEĞİŞMELER

Göç hareketi ile birlikte geride bıraktıkları akrabalarından, topraklarından kopan bireyler, kentlileşme sürecinde bireyselleşme furyası içerisine de girmektedirler. Bu süreçte bireyler kendilerine yeni bir kimlik inşa etmeye de başlamaktadır. Göç hareketiyle birlikte gelen modernleşmede, kırsal alandaki ataerkil yaşam da yavaş yavaş terk edilmeye başlanmaktadır. Kırsal alandaki geniş aile yapısından uzaklaşıp göç eden bireyler, kendi kuralları çerçevesinde hareket ettikleri çekirdek aileler oluşturmaya başlarlar. Kente göç eden bireyler, gecekondularda da sosyal tabaka oluşturmaktadırlar. Örneğin tüccarlar ve küçük esnafın gecekondulu kimliği içerisinde daha ön planda yer almaktadır. Kente göç etmeleri daha eskiye dayanan ve bu nedenle de kent hayatını daha iyi bilen bu bireyler, gecekonduların ekonomik açıdan da üst sınıfını oluştururlar. İşçi sınıfı orta tabakayı; işsizler ve geçici iş yapanlar ise en alt tabakayı oluşturmaktadır (Avcıoğlu, 1973, s.733-735).

Kentlileşmenin getirdiği bir diğer toplumsal değişme ise toplumsal örgütlenmedir. Kentlerdeki iş bölümü ve uzmanlaşma ile birlikte bireyler, örgütlü yapılara dâhil olmaya başlamaktadırlar. Kırsal alanda toplumsal örgütlenme bireyler için önem arz etmemesine karşın kentlere göç eden bireyler, sendikalara, siyasal partilere, meslek odalarına ve çeşitli derneklere katılmaya başlamaktadırlar. Çünkü kentler sınıf mücadelelerinin merkezidir (Aslan, 2008: 44). Bu mücadelede ortak payda etrafında buluşan bireyler, toplumsal değişim içerisine de girmiş olmaktadır (Kartal, 1983, s.234).

Sanayileşme sonrasında tanışılan kavramlardan biri olan tüketim kültürü, daha çok ve en iyisini tüketme amacını taşımaktadır. Ürünler için yapılan reklamlarla birlikte bireylerin bu ürünleri kullanırken toplumsal statülerinin de yükseleceği yönünde mesajlar verilmektedir. Özellikle moda kavramı, bireylerin daha önce kırsal alanda karşılaşmadıkları bir durum olduğu için kente göç eden bireylerde özenme durumu ortaya çıkmaktadır. Kadınların kırsal alanda giyilen şalvarı çıkararak manto ve pardösü gibi kentte giyilen kıyafetler tercih etmeleri de yaşanan toplumsal değişmelere örnek olarak gösterilebilir.

Kente göç eden bireyler kentte uyum sürecini geçirirlerken çok ciddi sorunlar ile karşılaşmakta ve sarsıcı bir şekilde gerçekleşen değişim süreci içerisine girmektedirler. Marx, üretim ilişkilerinin ve onun oluşturduğu üst yapı alanlarının aynı hızla değişmeyeceğini söylemektedir (Koç, 2016). Tüketim alışkanlığı, giyim tarzı ve eğlence gibi maddi kültür olarak değerlendirilen alanlardaki değişimler kısa zamanda gerçekleşmektedir. Gelenek görenekler ve değer yargıları olarak değerlendirilen manevi kültür alanındaki değişimler ise

daha uzun sürede; bireylerin öğrenme isteği ve merakları doğrultusunda gerçekleşmektedir (Güçhan, 1992, s.36-54).

GÖÇ VE TOPLUMSAL DEĞİŞMENİN TÜRK ROMANINA YANSIMASI

“ Her şey insanın içinde yaşadığı ortama, koşullara bağlıdır: Her şeyi belirleyen ortamdır, insansa bir hiçtir.” (Dostoyevski, 2006, s.604)

Yalnızca yaşanılan mekânın değiştirilmesi olarak sınırlandırılmayan göç, edebiyatın da konuları arasındadır. Bu bölümde çalışmada yararlanılmak üzere seçilen romanların tanıtımı yapılacaktır. Daha sonra romanlardaki göç ve toplumsal değişme olguları irdelenecektir.

Cumhuriyet döneminin toplumcu-gerçekçi yazarlarından biri olan Talip Apaydın'ın iç göç konusunu ele aldığı romanı Kente İndi İdris'te, göç eden insanların kentleşme süreçlerinde yaşadıkları sıkıntılar anlatılmaktadır. Romanın başkahramanı İdris ve ailesinin, Yozgat'ın Karaşallı köyünden Ankara'ya göç etmesinin anlatıldığı romanda, göç nedeni olarak karşımıza kırsalın iticiliği ve kentin çekiciliği çıkmaktadır. Romandaki Kara Ömer karakteri daha önce Ankara'ya göç etmiştir. Memleketi Yozgat'a gidip Ankara'nın ışıltılı ve lüks yaşantısından bahsederek köylülerin kente göç etmeleri için onları cesaretlendirmektedir. Köydeki arazisini ve hayvanlarını satarak Ankara'ya göç etme kararı veren İdris'in, köydeki ağır yaşam koşulları ve kırsalın iticiliği şu cümlelerde açıkça görülmektedir:

“ Üstü başı dökülüyor İdris'in. Ayağında kara lastikler delik, başında kasket yamalı. Omuzunda bel kürek, işten geliyor. Bir yılgın, bir bıkkın. Yüzünde kara düşünceler. Dünya yıkılmış, biz altında kalmışız. Çalış çalış sonu yok. Eşeğin kuyruğu gibi ne uzarsın ne kısalırsın. Köylülük değişmez bir yaşam. Her yıl ek, biç, kaldır. Karnı yarı doyar, yarı doymaz. Bugün yediğini yarın da yersin, bu yıl giydiğini gelecek yıl da giyersin. Yıllar geçer, hiç değişiklik yok. Aynı evler, aynı sokaklar, aynı insanların yüzleri. Konuştuğun şeyler bile aynı. Uyuşuyor insan, usanıyor, uykusu geliyor... yoksulluğun kokusu sinmiş her köşeye. İnsan mıyız biz, hayat mı bu? ” (Apaydın, 1981, s.5-7).

Köy hayatının ve para kazanmanın zorluğundan şikâyet eden İdris, kente göç etmiş hemşehrisinin köyü ziyarete gelmesiyle yaşadığı hayatı daha çok sorgulamaya başlar:

“ İçlerinde tek düzgün giysili o. Baktı, tanıyamadı. Kentli birine benziyordu... tanıdı, Ömer'di bu.

-Hoş geldin Ömer Ağa, tanıyamadım yav, maşşalla...

-Hoş bulduk İdris...gecekonduyu yaptım. İşimi yoluna koydum alım satım üstüne çalışıyorum...çocuklar dersin okuyor. Köyde kalsam ne edecektim? Benim gibi mal mülk yoksunu adam ne yapar?...Emme şimdi kendikendimin efendisiyim arkadaş...memnunum valla, heç diyecek yok.

-Eyi ettin. Gittin de kurtardın başını. Köylerin yaşanacağı kalmadı gayri. Bir de ben kapağı atabilsem emme, nasıl? İşte orası zor.

-Zor mor değil. Karar verdin mi tamam...cesaret kardeşim, hepsi o...şehir dediysek yabancı bir memleket değil. Herkes senin benim gibi Müslüman.“ (Apaydın, 1981, s.11).

Kara Ömer'in kentteki lüks yaşamını dinleyen İdris, göç etmek için cesaretlenir. Ama yine de kente karşı çekinceleri mevcuttur. Hakkında herhangi bir bilgisinin olmadığı kent, onu korkutmaktadır. Çünkü kentler, geçmişten bugüne ayıp ve günahla özdeşleştirilmekte, sapkın davranışların kaynağı olarak görülmektedir (Glasser'dan aktaran Karasu, 2012, s.178).

“Bir yandan korkuyordu kentten, çekiniyordu. Bilinmez anlaşılmaz bir yendi kent. Gözü kapalı nasıl dalınırdı içine?...Çok duymuştu. Acından ölsen kimse dönüp bakmaz. Hastalansan hastane kapısında ölürsün. Paran yoksa, bir de adamın yoksa içeri almazlar...her şey ateş pahası...ama her yer kum gibi insan, yüzme bilmeden denize atlamak.“ (Apaydın, 1981, s.6-9).

Kırsalın iticiliğinin, kentin bilinmezliğine karşı ağır basmasından dolayı göç kararını veren İdris, ailesiyle birlikte Ankara'ya yol alır:

“ Ses, ışık, renk...bir kımlı, bir koşuşturma...İdris baktı kaldı...kulakları uğulduyordu. Yapamayacak, buralara alışamayacak gibi geliyordu. Öyle uzaktı her şey.” (Apaydın, 1981, s.15-17).

Kentte yolda gördüğü gençlerin dış görünüşlerine yabancı olan İdris'in şaşkınlığı da şu cümlelerden anlaşılmaktadır:

“ Saçları yeni moda iyice uzatmışlardı...İdris baktı kaldı. Bizim köyde olsa kız sanırlar bunları. Saçları niye bu kadar uzatırlar acaba? “ (Apaydın, 1981, s.21).

Ankara'ya geldikten sonra barınma sorununu gecekondu ile çözen İdris'in iş bulma planı, istediği gibi gerçekleşmemiştir. Karısı Kezban temizlik işi bulmuş ama İdris iki ay boyunca işsiz kalmıştır. İşsiz birey, iç dünyasında birçok problemle baş etmeye çalışmaktadır. İç huzursuzluğunu ailesine de yansıtan birey, aynı zamanda toplumsal huzursuzluğa da sebep olmaktadır. Bireyin bunalıma sürüklenmesi ile bireyde topluma yabancılaşma, suç ve anomik eğilimler görülmeye başlanmaktadır.

“İşsiz olmak kötüydü gerçekte. İş bulup çalışmaya bir başlasaydı.(...)herkes gibi çalışmak ne büyük mutluluktur...İçinden küfretmek geliyordu. Kinle karışık büyük bir yangın vardı yüreğinin ortasında. Karısı çalışıyor para getiriyor onu yiyorlardı. Bir aydır, bir buçuk aydır iş arıyor bulamıyordu...yapayalnız duyuyordu kendini. Böyle olacağı hiç aklına gelmemişti ” (Apaydın, 1981, s.90-94).

İdris daha sonra bir fabrikada iş bulmayı başarmıştır. Bu süreçte de toplumsal değişimini hızlandırmış ve toplumsal örgütlenme, sınıf bilinci konusunda büyük değişimler yaşamıştır. Köyde yaşarken sendika kelimesinin anlamını dahi bilmeyen İdris, kente gelip işçi olduğunda sendikaya üye olmuş ve grevlerde yer almaya başlamıştır:

“ İdris ilk bulunuyordu böyle bir toplantıda. Heyecanlıydı ne diyeceğini bilemiyordu...Vay be demek grev buymuş!...Polis arabasına tıklanların arasında İdris de vardı. Sekiz on cop yemişti.” (Apaydın, 1981, s.195-215).

“Sömürü düzeninden, emekçilerin bilincinden, örgütlenmenin gereğinden, grevlerden söz etti. İdris dişini sıkmış, gözünü alamadan bakıyordu... her şey bir değişik görünüyordu İdris’e. Vay be biz uyuyormuşuz be arkadaş diye söylendi... yarından tezi yok sendikaya gireceğim... değişik bir İdris’ti şimdi. Kendini öyle duyuyordu... Köyde yalnızdık, bilinçsizdik. Burada birliğiz... Akılsızdım. Hayvandan farkım yoktu. Emme şimdi biraz adam oldum. Hakkını aramayan adam değildir... ezildiğimizi anladım. Haklarımızı istemeden alamayacağımızı anladım ” (Apaydın, 1981, s.70-217).

Kemal Ateş’in yazdığı Toprak Kovgunları ise Kırşehir’den Ankara’ya göç eden bireyleri konu edinmiştir. Kovgun kelimesi romanda toprağın verimsizleşerek köy sakinlerini göç etmeye zorlaması anlamına gelmektedir. Bu romanda olay örgüsü bireylerin kentle bütünleşme sürecinden itibaren başlamaktadır.

Emin karakteri romanın önemli şahıslarındandır. Emin, köyündeki toprağın verimsizleşmesi nedeniyle ailesiyle birlikte göç etmiş bir karakterdir:

“Baba ocağını köyünü terk etti bu yüzden...tarlalar verimsizleşmiş, güç yaşar olmuşlardı köyde...geçinemeyip terk ettikleri köylerini düşünüyordu Emin...toprak doyurmuyordu insanları. Yıllardır atalarını doyuran toprak artık sizi doyuramam, bırakın yakamı diyordu. Çaresiz onlar da bıraktılar toprağı...önce Remzi çekti başı, ardından Yakup ağabeyi. Derken göçen göçene...karın nerdeyse yükle göçünü git...eskisi gibi toprak kalmadı. Bölüne bölüne kalmadı toprak...biz toprak kovgunuyuz ” (Ateş, 1999, s.59-297).

Bir diğere öne çıkan karakter ise Mahmut'tur. Mahmut karakterinin bakkala gittiğinde borcunu ödeyememesi üzerine bakkal sahibi ile arasında geçen konuşmalarda göç nedeninin, kırsalın iticiliğı ve kırsalda para kazanmanın zorluğu olduğu anlaşılmaktadır: " Burada bir ayda kazandığımız parayı köyde kaç yılda görebiliyorsunuz? Köyden iyidir burası. Köye gidilir mi?" (Ateş, 1999, s.42).

Kentli kızlar gibi olmak isteyen Ayten'in babası Hıdır, kente göç ettikten sonra çocukları Eşref ve Ayten ile ilgilenmemiş; yalnızca onlara sunduğı maddi olanakların onların yetişkin birer birey olması için yeterli olacağını düşünmüştür. Ayten ve Eşref ise yaşadıkları gecekondu bölgesindeki hayatı küçümsemiş, kentlilerin ışıltılı hayatlarına özenmişlerdir. Eşref, içinde bulunduğu yalnızlık ve yabancılaşma hissinden geçici süreliğine uzaklaşmak amacıyla sigara ve alkol kullanmaya başlamıştır.

Gecekondu bölgesinde kadınlara önem verilmemekte ve geleneksel değerler devam ettirilmeye çalışılmaktadır. Bir gün gecekondu bölgesinden kurtulma hayali kuran Ayten ise yarı köylü yarı kentli özellikleriyle arada kalmış bir karakterdir:

" Yarı kentli, yarı köylü davranışlarla odaya girip çıkan Ayten mahallenin köylülerine değil, apartmanlardaki kızlara, film yıldızlarına özeniyordu. Eskiden ara sıra giydiği şalvarla artık hiç görünmüyordu...Ayten mahalleden dışarı bile çıkmıyordu. Kızlara uygulanan her türlü yasadak, eksiksiz ona da uygulanıyordu...sinemaya, pastaneye gitmek, bir parkta buluşmak onların da hakkıydı; tıpkı kentli kızlar gibi...ileride yaşamayı kurduğu dünyanın büyüğü görüntüsüne kaptırmıştı kendini...sonra bir apartman dairesinde görüyor kendini. İmrendiğı hanımlar, beyler gibi kocasıyla kol kola sinemaya gidiyorlar. Apartmandaki kadınlar gibi olacaktı o da, onlar gibi zarif, hanım hanımcık...şu bir gözü köye bir gözü kente bakan şaşı mahalleliyi bir çatlatsa!...kente indiklerinde tertemiz insanlara, çamursuz ayaklara hasetle bakarlardı " (Ateş, 1999, s.221-261).

Aytenin babası Hıdır ise daha önce hamallık yapmıştır. Fakat kentte kalış süresinin uzaması ve maddi durumunun iyileşmesi ile doğru orantılı bir şekilde Hıdır Ağa olmuştur:

" Hıdır Ağa olmanın keyfini çıkarıyordu. Ankara'ya geldiğinde hamaldı, şimdi iyi kötü bir ticaret adamı oldu...eli para gördü, karnı doyasıya bir ekmek yedi...köyde bezir çantası bulamadığı günleri unutmamıştı Hıdır. Şimdi çıt bir düğmeye bastın mı dünya aydınlanıyor; gece, gündüz oluveriyor...şu bisküvileri bile; burada arasan, hangi evde bulabilirdin böyle? " (Ateş, 1999, s.33).

Mahmut'un annesi Hayriye, geleneksel kır değerlerine körü körüne bağlı bir karakter olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat kentte kalış süresi uzadıkça Hayriye'nin geleneksel değerlerden uzaklaştığı görülmektedir:

“ Önceleri kent kızları için amaan, buranın kızları da pek hoppa diyen Hayriye daha sonraları oğlunun kentten evlenmesini destekliyor...Hayriye'deki bu değişme de ötekileri şaşırtıyor. İşte çalışmak, biraz sağı solu görmüş olmak, ister istemez onu da değiştirmişti...Kimse Hayriye'nin Ayten gibi kent yaşayışına, kentli kadınlara özenen bir gelini benimseyeceğine pek inanamıyor...demek ki insanoğlu değişiyor, değişebiliyor...Yıllar geçtikçe...iyice hanımlaştı. Böyleleri ne şamın şekeri, ne Arap'ın yüzü deyip öyle un için, bulgur, pekmez, salça için adım bile atmıyor köyüne ” (Ateş, 1999, s.145-285).

Sevgili Arsız Ölüm romanında, Aktaş ailesinin köyden kente doğru gerçekleştirdikleri göç hareketi konu edinilmiştir. Köyün geleneksel yapısı içinde otoriterliğini sürdüren baba Huvat, kente göç ettikten sonra aile içindeki bu otoritesini kaybetmiştir. Kente göç eden Huvat, kendisini kentli bir birey olarak görmüş ve en iyi işlerde çalışması gerektiğini düşünmüştür. Fakat yaptığı iş başvurularından olumlu bir sonuç alamamıştır. Bunun sonucunda da içine kapanmış ve bir çıkış yolu olarak da dini görmüştür. Dini yaşantısına ağırlık vermeye başlamış ve yalnızca dini içerikli kitaplar okumaya başlamıştır. İşsiz olan ve aile içi otoritesini kaybeden Huvat, kumar oynamaya başlamış ve daha sonra da akıl sağlığını kaybetmiştir:

“...peş peşe futbol takımlarının adlarını...saydı döktü...Cebinden iki zar çıkardı. Zarları atıp atıp kareli kağıtları yazdı çizdi ” (Tekin, 2020, s.160).

Romanda göç ile birlikte değişme yaşayan bir diğer karakter ise Huvat'ın kızı Dirmit'tir. Dirmit köy hayatında birçok baskı ve yasaklara maruz kalmıştır. Örneğin radyo dinlemek isteyen Dirmit'e yasak konularak radyonun cin işi olduğu söylenmiş, birine aşık olduğu için annesi tarafından azarlanmış, giydiği eteklerin boyunun kısa olması yasaklanmış, bu nedenle şiddete maruz kalmış ve dans etmesi engellenmiştir. Dirmit karakteri sorgulayıcı ve meraklı bir karakterdir. Bu yönüyle de köyün geleneksel ve muhafazar yapısından ayrılmaktadır. Göç hareketi ile birlikte Dirmit üzerinde aile baskısı devam etmiştir fakat bu baskılar Dirmit'in, ailesinden uzaklaşmasına neden olmuştur:

“ Atiye'nin gitme dediği yere gitti. Atiye'nin konuşma dediğiyle konuştu. Evin içinde evden ayrı, dışarıda elden ayrı, laf dinlemez, nasihat almaz bir kız olup çıktı. Dirmit ucundan tüller, yapma kirazlar sarkan hasır şapkalı, etekleri dizinin iki karış üstünde Aysun diye bir kızla arkadaş oldu. Evi barkı unuttu...Aysun'la

bir oldu, yoldan geçen oğlanların ardından ıslık çaldı. Aysun ne ettiyse, o da aynısından etti ‘‘ (Tekin, 2020, s.136).

Göç ettikten sonra kendisine yeni bir kimlik oluşturmak için çabalayan Dirmit, arkadaşı Aysun’dan aldığı cesaretle ailesine karşı gelmiştir. Kendisini ifade etmek için şiirler yazan Dirmit, kentleşmenin getirdiği bireyselleşme furyası içerisine katılmıştır:

‘‘ Önüne boş bir kâğıt çekti...Hepinize birden yazıyorum, iyi okuyun ha...dedi...’’ (Tekin, 2020, s.137) Romanın yazarı Latife Tekin, kentleşme sürecinde var olmaya çalışan bireylerin kendilerini ifade edecek bir yol bulduklarında daha sağlıklı bir şekilde bu süreci tamamlayabilecekleri mesajını okuyucuya vermektedir.

Aykırı Ölümler romanının yazarı Ceyhun Tokgöz, Doğu Anadolu’daki ailelerin terör nedeniyle köylerinin boşaltılması sonucu göç etmek zorunda kalan bir aileyi konu edinmiştir. Roman 1994 yılında geçmektedir.

Tunceli’nin Karataş köyünden İstanbul’a göç eden Seyfo Bahtıkara ve ailesinin anlatıldığı romanda, devlet ve asker karşıtlığı göze çarpmaktadır. Bu durum, bu makalede desteklenmeyen ve tamamen karşı çıkılan bir durumdur.

Romanda toplumsal değişme yaşayan karakter, Seyfo Bahtıkara’nın yeğeni Zara’dır. Zara İstanbul’da feminist Marksist diş hekimi olan Handan’ın yanında çalışmaktadır. Handan ve arkadaşlarının siyasal ve entelektüel konuşmalarına bir anlam veremeyen Zara, kentte kalış süresinin uzaması ile birlikte değişim yaşayarak 1 Mayıs Taksim eylemlerine katılacaktır.

Zara karakteri, kentleşme sürecinin başlarında köydeki geleneksel yaşam tarzını İstanbulda da devam ettirmiştir. Fakat diş hekimi Handan vasıtasıyla değişimler yaşamaya başlamıştır:

‘‘ Zara kız, semt pazarında alışveriş yaparken tesadüfen tanıştığı bir diş hekiminin yanında çalışıyordu...temizlik işlerine bakıyor, gelen müşterilere çay servisi yapıyordu...bu varsıl insanlar da ne kadar rahat yaşıyorlar diye düşündü; kocaman evleri, akan sıcak ve soğuk suları, bin bir çeşit elektronik eşyaları, hizmetçileri ve kapıcılarıyla, her çeşit lükse ve konfora sahiptiler. Zara kız İstanbul’a gelme ve doktor hanımla tanışmasa, böyle bir yaşam tarzının varlığından bile haberi olmayacaktı ‘‘ (Tokgöz, 2010, s.14-20).

Zara, Handan’a ev işlerinde de yardım etmektedir. Bu nedenle de Handan’ın günlük yaşantısına yakından şahit olabilmektedir. Handan’ın arkadaşlarının misafir olarak geldiği bir günde Zara’nın konuşulan konulara yabancı kaldığı görülmektedir:

“ Zara anlatılanlara tamamen yabancı kalıyordu ve onun için yepyeni bir dünyaydı bu...tekelci kapitalizmden, sınıf çelişkilerinden ve patriyarkal ilişkilerden, yetmezmiş gibi üstüne bir de daha önce hiç duymadığı Friedman, Keynes, Taylor, Hegel, Marx ve Engels gibi isimlerden ve onların iktisadi ve felsefi görüşlerinden bahsediyorlardı... Kadınların lideri, Zara’yı omzundan tutarak zorla oturttu masaya. Önce bardağını kırmızı şarapla doldurdu...Zara şaşkın, utancından bir mum gibi eriyor, eridikçe de durmaksızın su içiyordu...Zara çaresiz kadehini kaldırdı. Hayatında ilk kez içtiği şarap, iç organlarından aşağıya doğru, ılık bir sıcaklık yayarak inerken, feminist cadılardan alkış sesleri yükselmeye başladı. Zara’nın vücudu daha şimdiden, alkol ve utancın kışkacına girmeye başlamıştı...Doktor Handan Hanım, “Aramıza hoş geldin kızım”, dedi...birlikte kadeh kaldırdılar. Zara da bu kez hiç nazlanmadan, feminist cadılara eşlik etti; artık hiç şüphesi kalmamıştı, yeni ailesi ve son sığınağı bu kadınlar olacaktı. “ (Tokgöz, 2010, s.25- 45).

Handan ve arkadaşlarıyla daha uzun zaman geçiren Zara’nın yaşam tarzında meydan gelen değişimler hız kazanmıştır:

“Nişantaşına gezmeye çıktılar...ne Zara kız ne de Zilan Ana hayatlarında hiç lokantaya girip yemek yememişlerdi. Zara kız baktı ki Zilan Ana imreniyor, kadıncağız kolundan tuttuğu gibi zorla sürükledi restorandan içeri...garson kıyafetlerinden, Kürt olduklarını anlamış olmalı ki sanki gitmelerini ister gibi umursamaz tavırlar içine girmiş ve sırf bu nedenle, yan masadaki sosyetik bir bayanla, hiç bitmeyecek gibi görünen, gereksiz bir sohbete dalmıştı...Zilan Ana zaten bilinçsiz bir sürüklenişle ve hiç istemeden girmişti restorandan içeriye. Bekleme süresi uzadıkça da müthiş bir yabancılık ve ızdırıp duymaya başlamıştı. Birkaç kez üst üste ve çok zor duyulur bir sesle: Çıkalım buradan kızım, buralar bize göre değil, hem paramız da yok zaten, diye Zara kıza seslendi. Seslendi ama feminist cadılardan, erkek baskı ve sömürüsü hakkında çok şey öğrenmiş olan Zara, karşısındaki lümpen işçiye, hak ettiği dersi vermeden, restoranı terk etmek niyetinde değildi. Sonunda sesine iyice tatlı ve yumuşak bir hava vererek: ...garson bey sen de benim gibi sıradan bir emekçisin ama nedense insanın içi yerine, dışındaki urbaya önem veriyorsun dedi. “ (Tokgöz, 2010, s.83-84).

Marksizm ve feminizm kavramlarını kırsal yaşantısında duymamış olan Zara, kente geldiğinde bu gibi kavramları sıkça duymuş ve eylemlere katılmaya karar vermiştir:

“Cumartesi akşamı, Zara kız ve patronu Beşiktaş’tan bir taksi çevirerek, Taksim’e doğru yola çıktılar...Taksim’e geldiklerinde meydan öylesine kalabalıktı ki...doktor ilk olarak, ne yapacağını bilmez bir tedirginlik ve ürkeklik içersinde bulunan Zara’ya, her ne sebeple olursa olsun, yanından ayrılmamasını

tembihledi...neticede mahşer yeri kadar kalabalık olan Taksim karakolundan içeriye girdiler. ‘‘ (Tokgöz, 2010, s.91-103).

Zara, geleneksel fikir yapısı gibi giyim tarzında da değişimler yaşamış ve Handan'ın hediye olarak aldığı kıyafetleri giymeye başlamıştır. Feminist Marksist Handan ve arkadaşları, Zara'ya eleştirel bakış açıcı ve sorgulamanın kapısını aralamışlardır. Feminist hareket, kadınların kimliklerinin oluşumunda etkin rol oynamaktadır (Alptekin, 2011, s.53). Bu sayede kadınlar, kendi hayatlarını değiştirirken toplumsal hayatta da birtakım değişiklikler meydana getirmektedirler (Michell, 1995, s.57-60).

Fakir Baykurt'un yazmış olduğu Köygöçüren romanı, kırdan kente kitlesel göçün ele alındığı bir eserdir. Susuzlukla mücadele eden Kantarma köyü sakinleri, su sorununu çözmek için birçok kez girişimde bulunmuşlardır. Sorunu çözmek için görevlendirilen mühendis durumu daha da kötü hale getirmiştir. Durum eskisinden de kötü bir hal alıp köy sakinlerinin geçimlerini karşılayacakları verimli topraklar kalmayınca kitlesel göç hareketi başlamıştır. Hıdır karakterinin ‘‘Gitmekten başka çare yok...Bir an önce gidip işimizi bulmamız...yer yurt bulup içine girmemiz lazım...gitmesek de ot bizi koğacak...otun adı köygöçüren...biz de göçeceğiz.’’ sözlerinden de görüldüğü üzere kırsalın iticiliği köyden kente göçün temel nedenidir (Baykurt, 1977, s.397).

Köy, bağınaz inanışlara sahip bir köydür. Köyün görevli din adamı ise romanda bilinçsiz bir karakter olarak betimlenmektedir. Su sorunuyla mücadele eden bazı köylülere karşılık din adamı, yerin altındaki suyun dışarı çıkarılmamasını, çünkü yerin altında cinlerin yaşadığını düşünmektedir.

Hıdır karakteri, köyün içinde bulunduğu bu bilinçsizlik durumunu değiştirmek istemektedir. Kendisinde bir sorumluluk gören Hıdır, su sorununa çözüm bulmak için kente gittiğinde kentlilerin ışıltılı ve lüks yaşantısına tanık olmuştur. Bu nedenle de kente göç etmeye karar verir. Hıdır şehre göç ettiğinde, kendi çıkarı için hem Halk Partisi'ni hem de Demokrat Parti'yi destekler. Görülmüştür ki kırsal alanda yaşayan ve köylünün sorunları için uğraşan Hıdır, göç ettikten sonra kentin bireyselleşme furyasına katılmıştır. Hıdır karakterinin yaşadığı bir diğer değişme ise toplumsal örgütlenmeye örnek teşkil etmektedir. Köylünün Sesini Duyurma Mitingi'ne katılan Hıdır, birlikte hareket etme bilincine kavuşmuş ve köydeki su sorununun bu şekilde çözülebileceğini düşünmüştür.

SONUÇ

Kırsal bölgelerin terk edilerek kentlere göç edilmesi olarak tanımlanan iç göçlerin çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Tarımda makineleşme, toprakların yetersizliği ve verimsizliği, geçim sıkıntısı, kırsal bölgelerde yapılan işlerin fiziki yönden zor olması, terör nedeniyle zorunlu göç, eğitim alma, daha iyi bir yaşama sahip olma umudu bu nedenlerden bazılarıdır. İç göçler; Türkiye'nin sosyo-ekonomik yapısının bir yansıması olarak bakıldığında bir sonuçtur. Göç eden bireylerin kentlileşme sürecinde yaşadıkları değişmelerin de bir nedenidir.

Göç hareketi, yalnızca bir yer değiştirme durumu değildir. Göçmenler, hatıralarını, evlerini ve topraklarını geride bırakıp beraberlerinde hem maddi kültürlerini hem de manevi kültürlerini götürmektedirler. Kente göç eden bireyler, kent ile ilk buluşmalarında adeta sudan çıkmış balık misali ne yapacaklarını bilememektedirler. Kırsalın itici yapısından kurtulmak için boğulursan büyük gölde boğul mantığıyla gerçekleştirilen göç hareketi, beraberinde birçok sorunu da getirmektedir. İşsizlik, yabancılaşıma, anomi, suçta yönelme, alkol ve sigara bağımlılığı gibi sorunlar bunlardan bazılarıdır.

Göç eden bireyler, kendilerinde gözlemlenecek başkalaşmalar olan değişme süreçlerini de başlatmış olmaktadırlar. Göç eden bireylerin, aile yapısında, siyasi düşüncelerinde, giyim kuşamlarında, yeme içme tarzlarında ve konuşma tarzlarında, yani maddi ve manevi kültür öğelerinde değişme yaşanacaktır.

İç göç hareketine kayıtsız kalmayan Türk romancısı, roman kahramanlarının göç ettikten sonra toplumsal değişmeler de yaşadığını eserlerinde işlemiştir. Çalışma kapsamında yararlanılmak üzere seçilen romanlarda da görüldüğü üzere bireyler; toplumsal örgütlenme, sosyal tabakalaşıma, eğitim, bireyselleşme, giyim-kuşam tarzı, işçi bilinci, siyasal düşünceler ve davranışlar, birlikte hareket etme bilinci, dini yaşantıya ağırlık verme konularında değişmeler yaşamaktadır. Bireylerin kentte kalış sürelerine paralel olarak, birçok konuda toplumsal değişmeler yaşanmakta ve kır kültürüne göre daha baskın olan kent kültürü lehine değişmeler yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, iç göç ve toplumsal değişmenin Türk romanında nasıl yer aldığını, romanların göç ve toplumsal değişme bağlamında hangi verileri barındırdığını anlama noktasından yola çıkılarak hazırlanmıştır. Türk toplumunu yansıtan bir araç olarak değerlendirilen Türk romanlarında, iç göçlerin neden olduğu toplumsal değişmelerin, zengin veriler ile yer edindiği sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adıgüzel, Y. (2019). *Göç Sosyolojisi*. Nobel Yayınları.
- Alptekin, D. (2011). Sokaktan akademiye: kadın hareketinin kurumsallaşma süreci. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 33-43.
- Anadolu Ajansı (2020). Türkiye'nin nüfusu 83 milyon 154 bin 997 kişiye ulaştı. <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/turkiyenin-nufusu-83-milyon-154-bin-997-kisiye-ulasti/1723520>, Erişim tarihi: 04.01.2021.
- Andiç, H. (2018). *Kamu Çalışanlarında Göçmen Algısı Toplumsal Kabul ve Psikolojik Entegrasyon Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ardahan Üniversitesi.
- Apaydın, T. (1981). *Kente İndi İdris*. Tekin Yayınevi.
- Aslan, Ş. (2008). *1 Mayıs Mahallesi- 1980 Öncesi Toplumsal Mücadeleler ve Kent*. İletişim Yayınları.
- Ateş, K. (1999). *Toprak Kovgunları*. Doğan Kitap.
- Avcıoğlu, D. (1973). *Türkiye'nin Düzeni*. Bilgi Yayınevi.
- Baykurt, F. (1977). *Köygöçüren*. Remzi Kitabevi.
- Birinci, M. & Ünal, E. C. (2020). Köy nüfusundaki azalış 5 yılda 200 bini aştı. <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/koy-nufusundaki-azalis-5-yilda-200-bini-asti/1728626>, Erişim tarihi: 05.01.2021.
- Bottomore, T. B. (1977). *Toplumbilim*. (Ü. Oskay, Çev.). Doğan Yayınevi.
- Castles, S. Haas, De H. & Miller, J. M. (2014). *The age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. Palgrave Macmillian.
- Çatalbaş, G. Y. & Yazar, Ö. (2015). Türkiye'deki bölgeler arası iç göçü etkileyen faktörlerin panel veri analizi ile belirlenmesi. *Alphanumeric Journal*, 3(1), 99-117.
- Çevresel göstergeler (2021). <https://cevreselgostergeler.csb.gov.tr/nufus-artist-hizi-i-85616>, Erişim tarihi: 05.01.2021.
- Çobanoğlu, Ş. (1999). *Köyden Kente Göç Oluyor*. <https://www.antoloji.com/koyden-sehre-goc-oluyor-siiri/>, Erişim tarihi: 05.01.2021.

İç Göç ve Toplumsal Değişmenin Türk Romanına Yansıması

- Deniz, O. & Etlan, E. (2009). Kırdan kente göç ve göçmenlerin uyum süreci üzerine bir çalışma: Van örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2),472-498.
- Develi, E. S. (2017). 21. Yüzyılda göç olgusu: uluslararası göç teorilerinin ekonomi politiği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22, 1343-1353.
- Devlet İstatistik Enstitüsü. *Türkiye nüfusu, 1923-1994 demografi yapısı ve gelişimi*. DİE Yayınları.
- Dinler, Z. (2016). *Bölgesel İktisat*. Ekin Kitabevi.
- Doğan, İ. (2018). *Göç ve Kültür*. Bilge Kültür Sanat.
- Dostoyevski, F. (2006). *Suç ve Ceza*. (M. Beyhan, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Erdentuğ, A. (1977). Suç kavramının kültür farklılığı açısından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi*, 10, 75-81.
- Erkal, M. E. (2012). *Sosyoloji* (Toplumbilimi). Der Yayınevi.
- Erkan, R. (2010). *Kentleşme ve Sosyal Değişme*. Bilimadamı Yayınları.
- Eskiyurt, K. (2008). *Dost'a*. Doğu Yayınları.
- Etçi, H. & Karagöl, V. (2019). Türkiye'de istihdam ve işsizlik. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 58-77.
- Güçhan, G. (1992). *Toplumsal Değişme ve Türk Sineması*. İmge Kitabevi.
- Gürsoy, M. (2019). *Göç ve Kentleşme Bağlamında Suç*. Gece Akademi.
- İçduygu, A. & Ünalın, T. (1998). *Türkiye'de İç Göç: Sorunsal Alanları ve Araştırma Yöntemleri*. Tarih Vakfı Yayınları.
- Karasu, M. (2012). Kent ve suç üzerine kavramsal bir çerçeve. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 175-193.
- Karpat, K. (2003). *Türkiye'de Toplumsal Dönüşüm, Kırsal Göç, Gecekondu ve Kentleşme*. (A. Sönmez, Çev.). İmge Kitabevi.
- Kartal, S. C. (1983). *Ekonomik ve Sosyal Yönleriyle Türkiye'de Kentleşme*. Yurt Yayınları.
- Keskin, E. B. (2016). *Kentleşme ve Ailenin Değişimi*. Uludağ Yayınları.

- Kıray, B. M. (2007). *Kentleşme Yazıları*. Bağlam Yayınları.
- Koç, E. (2016). Bir gecekondu romanı: Toprak kovgunları. <https://haber.sol.org.tr/blog/serbest-kursu/ekin-koc/bir-gecekondu-romani-toprakkovgunlari-145970>, Erişim tarihi: 05.01.2021.
- Kongar, E. (1981). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*. Remzi Kitabevi.
- Koyuncu, A. (2015). *Kentleşme ve Göç*. Hikmet Yayınları.
- Michell, A. (1995). *Feminizm*. (Ş. Tekeli, Çev.). İletişim Yayınları.
- Oran, B. (Ed.). (2014). *Türk Dış Politikası Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar, Cilt I: 1919- 1980*. İletişim Yayınları.
- Orru, M. (1983). Theethics of anomie: Jean Marie Guyau ve Emile Durkheim. *The British Journal of Sociology*, 34(4), 499-518.
- Özdemir, H. (2012). Türkiye’de iç göçler üzerine genel bir değerlendirme. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 30, 1-18.
- Sencer, Y. (1979). *Türkiye’de Kentleşme*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Slattery, M. (2015). *Sosyolojide Temel Fikirler*. (Ö. Balkız, G. Demiriz, H. Harlak, C. Özdemir, Ş. Özkan ve Ü. Tatlıcan, Çev.). Sentez Yayıncılık.
- Tekin, L. (2020). *Sevgili Arsız Ölüm*. Can Yayınları.
- Tokgöz, C. (2010). *Aykırı Ölümler*. Arion Yayınevi.
- Türkdoğan, O. (2014). *Kültür-Değişme ve Toplumsal Çözülme*. Çizgi Yayınları.
- Tütengil, C. O. (1963). *Köyden Şehre Göç Meselesi*. İktisat Fakültesi Neşriyatı.
- Yaşar, M. R. (2007). Yalnızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 236- 260.
- Yılmaz, M. (2015). Türkiye’de kırsal nüfusun değişimi ve illere göre dağılımı (1980- 2012). *Doğu Coğrafya Dergisi*, 33, 161-188.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study is to examine the reflection of social changes that occurred after the realization of the internal migration movement in the Turkish novel. Kente İndi İdris, Toprak Kovgunları, Aykırı Ölümler, Sevgili Arsız Ölüm and Köygöçüren novels were selected to be used in the study. The

novels contain examples from a wide range of fields such as the clothing styles of emigrating individuals, the forms of social organization, customs and traditions.

Methodology: The basis of the study is the qualitative research method and, accordingly, the text analysis. After the theoretical framework was drawn in the concept of migration, the social changes experienced with migration were examined within the framework of selected internal migration-themed Turkish novels.

Conclusions: Migration is a movement of displacement and has been going on since the earliest times of mankind. Migration began as a need for food and a displacement towards the discovered resources. Later, along with the Industrial Revolution, it acquired a new dimension. Internal migrations in Turkey are carried out for various reasons. These reasons are very diverse, such as the division of agricultural land due to inheritance, mechanization of agriculture, the desire of individuals to migrate to regions where socio-cultural opportunities are better. Internal migration is the basis of the urbanization movement in Turkey. Industrialization and urbanization were able to find a great place in Turkey in the 1950s. The urban population rate in Turkey increased in the 1950s. The reason for this increase is not natural population growth, but internal migration movements from villages to cities. The urbanization that dec between 1950 and 1980 appears as a form of urbanization that is not related to industrialization. This situation has also caused village poverty and unemployment to move to the cities.

Individuals who migrate from the countryside to the city take their culture and lifestyle with them. Individuals who initiate the processes of urbanization also enter into a process of change.

A total of five Turkish novels have been selected, including *Kente İndi İdris*, *Toprak Kovgunları*, *Sevgili Arsız Ölüm*, *Aykırı Ölümler* and *Köygöçüren* novels. In the novel *İdris*, who landed in the city, it is described that İdris, who is not satisfied with his life in the countryside, emigrated to the city. İdris had never heard the word union in his country life before. But after emigrating and coming to the city, he became a member of the trade union and participated in strikes. The main character of the novel *Toprak Kovgunları* is a character who emigrated due to the inefficiency of the soil in the village. Ayten and Eşref, on the other hand, underestimated the life in the slum where they lived, and they took care of the glittering lives of the urbanites. *Sevgili Arsız Ölüm* novel, father Huvat, who maintained his authoritarianism within the traditional structure of the village, lost this authority in the family after emigrating to the city. Huvat, who emigrated to the city, considered himself an urban individual and thought that he should work

in the best jobs. However, he did not receive a positive result from his job applications. As a result, he closed himself in and saw religion as a way out. He began to focus on his religious life and began to read only books with religious content. In the novel *Aykırı Ölümler*, the subject of a family forced to emigrate as a result of the evacuation of their village due to the terror of families in Eastern Anatolia is taken. The character who experiences social change in the novel is Zara. Zara works alongside Handan, a feminist Marxist dentist in Istanbul. Unable to make sense of the political and intellectual conversations of Handan and his friends, Zara will participate in the Taksim actions on May 1, experiencing a change with the extension of her stay in the city. The novel *Köygöçüren* is a work that deals with the mass migration from the countryside to the city. Residents of the village of Kantarma, who are struggling with thirst, have made many attempts to solve the water problem. The character of Hıdır wants to change this state of unconsciousness in which the village is located. Hıdır, who sees a responsibility in himself, witnessed the sparkling and luxurious life of urban people when he went to the city to find a solution to the water problem. It has been seen that Hıdır, who lived in a rural area and worked for the problems of the peasant, joined the individualization fury of the city after emigrating.

Results: Migrating individuals have also initiated the processes of change, which are metamorphoses that will be observed in them. There will be a change in the family structure, political thoughts, clothing generations, eating and drinking styles and speaking styles of emigrating individuals, that is, material and spiritual cultural elements.

The scope of work as can be seen in the novels to be used in selected individuals; social organization, social stratification, education, individualization, clothing employee awareness, political thoughts and behaviors, together with the awareness to act, giving weight to changes in the religious life is experiencing. It has been concluded that social changes caused by internal migrations and rich data have taken place in Turkish novels, which are considered as a tool reflecting Turkish society.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52717>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 22-09-2021
Kabul Tarihi: 16-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 22-09-2021
Accepted: 16-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Turan, O. (2021). Ana Hatlarıyla Geç Cumhuriyet Dönemi Roma Kolonizasyonu, *Journal of History School*, 55, 4291-4319.

ANA HATLARIYLA GEÇ CUMHURİYET DÖNEMİ ROMA KOLONİZASYONU¹

Olca TURAN²

Öz

Kolonizasyon çeşitli nedenlerle anayurtlarından ayrılmak zorunda kalmış olan yerleşimcilerin, yabancı unsurlara ait olan toprakları tarımsal, ticari ya da siyasi amaçlarla işgal edip, buralarda yerleşimler kurması fikrine dayanır. Roma, Hellenler ve Fenikelilerden farklı olarak kolonizasyonun ilk dönemlerinde egemenlik alanı dâhilinde bulunan toprakların emniyetini tesis etmek, aynı zamanda kültürünü yayarak hâkimiyet alanını güvence altına almak gayesiyle koloniler kurmuştur. Bununla beraber zaman içinde Roma'da dâhili ve harici alanlarda ortaya çıkan değişim ve dönüşümlerle bağlantılı olarak kolonilerin kuruluş nedenleri ve elde etmeyi umduğu hedeflerde de farklılaşmalar meydana gelmiştir. Geç Cumhuriyet Dönemi'ne gelindiğinde siyasi, sosyal ve ekonomik alanlarda ortaya çıkan değişimler kolonilerin kuruluş amaçlarını doğrudan etkilemiştir. Bu bağlamda Gracchuslar devri ile birlikte koloniler daha ziyade ekonomik gerekçelerle kurulurken, Marius'un gerçekleştirdiği askeri reform sonrasında Sulla, Caesar ve *Triumvirler* dönemlerinde terhis olan askerlere toprak sağlamak bağlamında kolonilerden istifade edilmiştir. MÖ 91-88 yılları arasında yaşanan Müttefikler İsyanı takibinde

¹ Bu çalışma T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Ömer Çapar danışmanlığında 17.02.2014 tarihinde tamamlanmış olan, "Roma Kolonizasyon Politikası Bağlamında Kuzeybatı Anadolu'daki Roma Kolonileri" adlı doktora tezinin Bölüm II ve Bölüm III kısımlarından uyarlanmıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, Eskiçağ Tarihi Anabilim Dalı, olcayturan@yahoo.com, Orcid: 0000-0002-8093-9143.

İtalya'da bulunan koloniler fiili olarak ortadan kalkmış, belirtilen tarihle birlikte koloniler deniz aşırı topraklarda kurulmaya başlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Roma, Kolonizasyon, Geç Cumhuriyet, Sulla, Caesar.

Late Republican Roman Colonization in Outline

Abstract

Colonization is based on the idea that the settlers, who had to leave their homeland for various reasons, occupy the lands belonging to foreign elements for agricultural, commercial or political purposes and establish settlements there. Unlike the Romans, Hellenes and Phoenicians, in the early stages of colonization, it established colonies in order to ensure the safety of the lands within its sovereignty and at the same time to secure its dominance by spreading its culture. However, in connection with the changes and transformation that emerged in Rome in the internal and external areas over time, the reasons for the establishment of the colonies and the goals they hoped to achieve also differed. When it comes to the Late Republic Period, the changes that emerged in the political, social and economic fields directly affected the establishment purposes of the colonies. In this context, while the colonies were established mostly for economic reasons with the Gracchus period, after the military reform of Marius, the colonies were used to provide land to the soldiers who were demobilized during the reigns of Sulla, Caesar and Triumvirs. In the wake of Social War between 91-88 BC, the colonies in Italy were disappeared, and with specified date, colonies began to be established in overseas lands.

Keywords: Rome, Colonization, Late Republic, Sulla, Caesar.

GİRİŞ

Neolitik Dönem ile birlikte insanoğlu ilk kez yerleşik yaşama geçmiş ve bu gelişme sonrasında birkaç hanelik köylerden nüfusu milyonları bulan kentlere doğru tekâmül sürecini devam ettirmiştir. Bununla birlikte zaman içerisinde insanların anayurtlarının ihtiyaçlarını karşılayamamasına bağlı olarak yaşamlarını devam ettirebilecekleri yeni yerler armaya başlaması neticesinde kolonizasyon kavramı ortaya çıkmıştır. Temelde kolonizasyon çeşitli nedenlerle ülkelerinden ayrılmak zorunda kalmış olan yerleşimcilerin, yabancı unsurlara ait olan toprakları tarımsal, ticari ya da siyasi amaçlarla işgal edip, buralara yerleşimler kurması fikrine dayanır³. Tarihin farklı dönemlerinde çeşitli toplumlar artan nüfus karşısında toprakların yetmemesine ek olarak ekonomik ve siyasi sebeplerden dolayı koloniler kurmuşlardır. Özellikle eskiçağ tarihinde

³ Ferro, 1997: 1; ayrıca bkz. Smith, 1969: 93.

Akdeniz hinterlandı dâhilindeki en önemli kolonizasyon hareketleri Fenikeliler, Hellenler ve Romalılar tarafından meydana getirilmiştir⁴.

Akdeniz'e kıyısı olan halklar içinde ilk önemli kolonizasyon hareketi Fenikeliler tarafından gerçekleştirilmiştir. Antik dönem yazarlarının vermiş olduğu bilgiler bağlamında Fenikelilerin Hellenler'den önce koloniler kurdukları görülmektedir⁵. Fenikeliler, esasen ticari sebeplerle koloniler kurmuşlardır. Bu bağlamda Fenike yerleşimlerini Hellen kolonilerinden ayıran temel farklar ise Fenike kolonilerinin ana kentlerinin doğrudan egemenliği altında olması yanında ticari ve ekonomik ihtiyaçlar karşılandığı sürece elde tutulan pazaryerleri olmalarıdır⁶ ki bu bağlamda zaman içerisinde kurdukları kolonileri bir yurt olarak kabul eden Hellenler karşısında üstünlüğü kaybetmişlerdir⁷.

Eskiçağ tarihi içerisinde en önemli kolonizasyon hareketi Hellenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Hellen kolonizasyon hareketini temelde dört safhaya ayırmak mümkündür⁸. Hellenler koloniler kurarken sistemli bir biçimde hareket etmişlerdir. Genellikle aristokrat sınıftan *oikist* olarak adlandırılan bir kurucu seçilirdi. Bu kişi yerleşimcilere öncülük ederek, koloninin kurulması görevini üstlenirdi ki ölümünü müteakip yarı tanrı ya da kahraman olarak kabul görürdü⁹. *Polis* niteliği taşıyan koloniler ana şehirleri karşısında özgür ve bağımsızdılar¹⁰. Buna ek olarak Hellen'ler kurdukları kolonileri yurt olarak kabul

⁴ Özsait, 1985: 87.

⁵ MÖ 1110'da kurulan Cadiz için bkz. Vel. Pat. 1,3. MÖ 1101'de kurulan Utika için bkz. Plin. Nat. XVI. 216. Bazı kaynaklarda ise Cadiz'in kuruluşu öncesinde Fenikelilerin Kuzey Afrika kıyılarında Fenikeliler tarafından koloniler kurulduğu aktarılmıştır. Konu ile ilgili olarak bkz. Diod. V,20. Moscati, 2004: 138.

⁶ Kuzey Afrika'daki en önemli Fenike kolonisi olan Kartaca uzun yıllar ana kenti olan Tyros'un hegemonyası altında yaşamıştır.

⁷ Aubet, 2001: 70.

⁸ Hellen kolonizasyon hareketi bir bütün olarak ele alındığında dört farklı evrenin yaşandığı görülmektedir. İlk olarak MÖ II. binyıl boyunca Minos ve Myken uygarlıklarına ait toplulukların Akdeniz havzasının farklı bölgelerinde yerleşimler kurmuşlardır. Boardman, 1964: 27, 46-56. İkinci olarak Karanlık Çağların yaşandığı dönemde Hellas'da yaşayan bir takım toplulukların bir kısmı Batı Anadolu'da pek çok yerleşim yeri meydana getirmişlerdir. White, 1961: 444. Hellen kolonizasyon hareketinin en önemli evresi MÖ VIII. yüzyıl ortalarında başlayıp, MÖ 500 civarı son bulmuş olup, bu zaman dilimi içerisinde Hellas ve Batı Anadolu'da yaşayan Hellenler, İber yarımadasından Kolkhis'e kadar olan alanda çok sayıda koloni kurmuşlardır. Pomeroy, 1998: 65. Son olarak Büyük İskender'i takiben Hellenistik krallıklar egemenlik alanlarında yeni yerleşimler kurmuşlar ve Hellen uygarlığının yayılmasına katkı sağlamışlardır. Strab. 12.8.15. Diod. 16.71.1-2, 16.71.1-2. Polyb. 10.27. Plin. Nat. IV. 48. Cohen, 1995: 63.

⁹ Hdt. I,168- IV,159- VI,38; Plut. Thes. 36; ayrıca bkz. Pomeroy, 1998: 65-66.

¹⁰ Austin and Vidal-Naquent, 1977: 61.

etmişlerdir. Bu sebepten ötürü oluşturdukları yeni yerleşimleri *apoikia* kelimesi ile tanımlamışlardır¹¹.

Söz konusu çalışmada Roma kolonizasyon hareketinin nedenleri ve karakteri konusunda bilgi verilmesini müteakip, Geç Cumhuriyet Dönemin'deki siyasi, ekonomik ve sosyal koşullara ek olarak devrin siyasi aktörlerinin politik farklılıklarının kolonizasyona olan etkileri belirlenmeye çalışılacaktır.

1. Roma Kolonizasyon Hareketinin Nedenleri ve Karakteri

Roma'nın bir şehir devletinden büyük bir imparatorluk haline gelmesinde, düzenli bir plan çerçevesinde kurduğu kolonilerin mühim bir rolü vardır. Roma'nın kolonizasyon hareketine başlamasının ardında yatan neden kendinden öncekilerden farklı olarak temelde askeri ve siyasi amaçlıdır. Bu bağlamda Cicero ve Appianos Roma kolonizasyon politikasının nedenleri konusunda benzer düşüncelere sahiptir. Cicero, konuyla ilgili olarak aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

*“Atalarımız tehlike yaratabilecek yerlerde kendilerini garantiye almak için koloniler kurdular. Bu koloniler, İtalya'da birer kentten ziyade imparatorluğun bir ileri karakolu görünümündeydiler”*¹².

Cicero'nun görüşlerini doğrularcasına Appianos'da Roma kolonilerinin kuruluş gerekçelerini şu şekilde tarif etmiştir:

*“Savaş başarıları Romalılar'a İtalya'nın denetimini getirince, toprakları almaya alıştılar ve buralara şehirler kurdular, ya da var olan şehirlere kendi nüfuslarını yolladılar. Bu kolonileri birer garnizon olarak gördüler”*¹³.

Koloni, terimi Latince'de yerleşim manasına gelen *colonia* kelimesinden türetilmiştir; *colonus* kelimesi ise çiftçi anlamındadır¹⁴. Söz konusu tanımdan yola çıkarak Roma kolonilerin tarımsal amaçlarla ortaya çıktığı düşünülse de Roma ne *proletariatus* sınıfına dâhil olanlara ekonomik gelir temin etmek ne de ticari amaçlarla koloniler kurmuştur¹⁵. Özellikle Antium'un kuruluşundan itibaren II. Pön Savaşı'nın (MÖ 218-202) bitimine kadar geçen sürede kurulan kolonilerin temel işlevi Roma ve müttefiklerinin hâkimiyet alanlarını

¹¹ Crawford and Whitehead, 2002: 176-178.

¹² Cic. Agr. II 27.3.

¹³ App. 1.1.7.

¹⁴ Smith, 1875: 315.

¹⁵ Salmon, 1955: 64.

korumaktı¹⁶. Bununla beraber MÖ II. yüzyıl başlarından itibaren Roma'da yaşanan değişim ve dönüşümler ile bağlantılı olarak ekonomik nedenlerle de koloniler kurulmaya başlanmıştır¹⁷.

Roma'nın koloniler vasıtası ile ulaşmaya çalıştığı amaçlardan bir diğeri ise, Romalı olmayan halk arasında Roma kültürünü yayarak, bölge halkını Romalılaştırmak ve bu sayede hâkimiyetini sağlamlaştırmaktı. Bununla beraber Roma, sahip olduğu geniş topraklar arasındaki kültürel, ekonomik, siyasi ve demografik farklılıkları da göz önünde bulundurarak koloniler kurmuştur. Bu sebeple Romalılaştırma politikasını doğu ve batı olarak ikiye ayırmak gerekir¹⁸. Roma, topraklarını Batı'ya doğru genişletirken çok az şehir geleneğine sahip topluluklarla karşılaşmıştır. Örneğin MÖ 58 yılında Caesar, Britanya'daki durumu şu şekilde ifade etmektedir: *"Britanyalılar, geçit vermez bir ormanlık alanın etrafını sur ve hendekle tahkim edince buraya şehir (oppidum) diyorlar"*¹⁹. Romalılar, özellikle Batı topraklarında kentlerin gelişimini hâkimiyetlerini sağlamlaştırmanın en önemli yolu olarak görmüşlerdir. Tacitus konu ile ilgili şu bilgileri aktarmaktadır:

*"Bu noktada Britanyalılar dağınık topluluklar halinde medeniyetten uzak bir yaşam sürmekteydiler ve doğal olarak da savaştıydılar. Onları barışçı ve sakin kılmak için Agricola, bireyleri cesaretlendirdi ve topluluklara Roma tarzında tapınaklar, forumlar ve evler inşa etmeleri için yardım etti. Zamanla Britanyalılar, tüm bu rezillikleri çekici kılan giriş saçakları, hamamlar ve gösterişli ziyafetlere yönlendirildiler. Sarhoş olduklarında bunu medeniyet olarak nitelediler, gerçekte bu sadece köleliklerinin bir parçasıydı"*²⁰. Tacitus'un da açıkça ifade ettiği gibi Roma'nın gerçekte barbar olarak nitelendirdiği halklara uygarlık götürmek gibi bir endişesi yoktu. Roma'nın asıl amacı bu halkları kentlere yerleştirerek kontrol edilebilirliklerini sağlamak, geleneklerini unutturarak onları uysallaştırıp, Roma hâkimiyetini kabul etmelerini temin etmektir. Söz konusu duruma tezat olarak Roma, doğu topraklarında yeni yerleşimler kurmak yerine hâlihazırda var olan kentlere koloni statüsü vermiştir²¹.

¹⁶ Sherwin-White, 1958: 72.

¹⁷ App. 1.1. Finley, 2007: 147. Roma tarafından müsadere edilen toprakların bir kısmı Romalı kolonistler arasında paylaştırılmaktaydı. Tac. Ann. 14.31. Turan, 2014: 117-118. Brunt, 1988: 278-280.

¹⁸ Levick, 1967: 185.

¹⁹ Caes. Gall. 5.21.

²⁰ Tac. Agr. XXI.

²¹ Crawford and Whitehead, 2002: 27-29. Owens, 1994: 75. Thorpe, 1995: 28.

Roma, MÖ IV. ve II. yüzyıllar arasında birbirinden farklı özelliklere sahip *coloniae civium Romanorum* ve *coloniae Latinae* olarak adlandırılan iki ayrı tipte koloni kurmuştur²². *Coloniae civium Romanorum* olarak adlandırılan Roma Vatandaş kolonilerine yerleşen kolonistler Roma vatandaşlık haklarını korumaktaydılar. Adı geçen kolonilere I. Pön Savaşı sonrasında *veteranuslar* da yerleştirilmeye başlanmıştır²³. Özellikle sahil bölgelerinin emniyetini tesis etmek için kurulan bu tarz yerleşimlere *coloniae maritimae* ya da deniz kolonileri de denilmekteydi²⁴. Latin kolonileri ile kıyaslandığında görece olarak küçük boyutlu olan kolonilere, genellikle 300 dolayında yerleşimci aileleri ile gönderilmiş ve bu kolonistlere 2 *iugera* büyüklüğünde toprak tahsis edilmiştir²⁵. Roma, *coloniae civium Romanorum* veya Vatandaş kolonilerini temelde sahil bölgelerini emniyet altına almak gayesiyle kurmuş olup, bu bağlamda söz konusu yerleşimleri Atina *kleruhialarına* benzetmek mümkündür²⁶.

Coloniae Latinae ya da Latin kolonileri ise genellikle nehir ve dağ geçitleri gibi stratejik bölgelerin güvenliğini sağlamak kaygısıyla ortaya çıkmış olup, çoğunlukla karanın içerisinde kurulmuşlardır²⁷. Latin kolonileri bazı durumlarda savunma yanında taarruz için köprübaşı işlevi de görmüştür. Görece olarak bağımsız olan bu tarz kolonilere yerleşen Romalılar vatandaşlık haklarını kaybetmekte ve Latin haklarına sahip olmaktaydılar. Bu duruma karşılık olarak kolonistlere Vatandaş kolonilerindeki yerleşimcilere verilenden daha büyük araziler bahşedilmekteydi²⁸.

²² Abbot, 1915: 366; MacKendrick, 1952: 139;

²³ Barbara Levick, 1967: 1.

²⁴ Abbot, 1915: 366. Salmon, 1955: 66.

²⁵ İugerum Latin arazi ölçüm birimi olup yaklaşık olarak 2500 metre kareye eşdeğerdir. Bkz. Adkins and A. Adkins, 1999: 349. Liv. VIII.21.XI, XXXIV.45.I; ayrıca bkz. Ward and Heichelheim, 2003: 83.

²⁶ Barbara Levick, 1967: 1; ayrıca bkz. Star, 1953: 56. Atina'nın kurduğu bazı kolonilerin özellikleri sıradan Hellen kolonilerinden farklıdır. Buralara yerleşenler ana kentin vatandaşı olarak kabul edilirdi. Ayrıntılı bilgi için bkz. A.N. Sherwin-White, 1958: 73,82.

²⁷ Salmon, 1955: 64.

²⁸ MacKendrick, 1952: 139. Her ne kadar verilen topraklar oldukça geniş olsa da bu dönemde Roma vatandaşlığına sahip olmak oldukça avantajlı bir durumdur. Bu sebepten dolayı Roma vatandaşlarının Latin kolonilerine yerleşme konusunda çok da istekli olmadıkları anlaşılmaktadır. Levick, 1967: 2. Ayrıca Roma'da oturan ana vatandaş kitlesinden oldukça uzakta ikamet edecek vatandaşların dönemin Roma yurttaşlık haklarını bizzat Roma'da kullanmaları zorunluluğu idi. Zira bu dönemde vatandaşlık ikametgâh ile tanımlanmaktaydı. Bu gibi sebeplerden ötürü Roma, II. Pön savaşı sonuna kadar Vatandaş kolonileri ile karşılaştırıldığında Latin kolonilerini daha fazla tercih etmekte ve mümkün olan her bölgeye Latin kolonileri kurmaktaydı. Salmon, 1969: 16. Yerleşimlerin boyutu ve kolonistlere verilen arazinin boyutu da zaman için de değişiklik göstermektedir. Erken dönemde Roma'nın limanı Ostia yerleşimi 5 akreden (20.234 metrekare) biraz fazla bir alanı kaplarken, imparatorluk dönemi kolonilerinden Nemausus'un büyüklüğü 800

Roma, her hangi bir bölgede koloni kurmaya karar verdiği takdirde dikkatli ve planlı bir şekilde hareket etmiştir. Koloninin kurulacağı zaman, mekân ve yerleştirilecek kolonist sayısının tespit edilmesinden özellikle Erken ve Orta Cumhuriyet dönemlerinde Roma halkı sorumluydu. Bu nedenle *concilium plebisden lex colonia* adı verilen bir yasanın geçirilmesi gerekmekteydi²⁹. Bununla beraber uygulamada kolonilerin kurulması ile ilgili sorumluluk MÖ 200 öncesinde Roma *Senatusuna*, MÖ II. yüzyılda pleb *tribunuslara*, MÖ I. yüzyılda askeri diktatörlere ve son olarak imparatorlara ait bir haktı³⁰. Bir bölgede koloni kurulmasına karar verildiği takdirde, Cicero'nun ifade ettiği üzere, üç kişilik bir komisyon oluşturulurdu³¹. Bunlardan biri komisyona liderlik etmekle görevlendirilmekteydi. Bununla beraber Cicero, bu kişilerin nasıl seçildiği ve görevlerini ne şekilde yerine getirdikleri konusunda her hangi bir açıklamada bulunmamış olmasına karşın, Augustus dönemindeki bazı uygulamalar bilinmekte olup, yapılan ayrıntılı analizler sonucunda kullanılan yöntemlerin yüzyıllar boyunca çok az bir değişikliğe uğrayarak uygulanmaya devam edildiği anlaşılmıştır³². Kurucu komisyon üyeleri Sulla dönemine kadar eski *consuller* arasından seçilmekteydi. Sulla döneminden itibaren ise bu kişiler *comitia tributa* arasından seçilmeye başlandı ve 3 yıl boyunca kolonide görev yapmaları şartı koşuldu³³. Söz konusu komisyon üyeleri koloninin sınırlarını belirlemek, yerleşimcilere verilecek toprak miktarını tespit ederek dağıtımını yapmak, kolonistlerin birbirleri ya da yerli halk ile aralarında meydana gelen sorunları çözerek bir karara varmak, yeni toplumun anayasasını belirlemek ve kolonide görev yapacak olan kadroları atamakla görevliydi. Komisyon üyeleri görevi bırakana kadar Roma halkı adına *imperium* yetkisini kullanmaktaydılar.

akre idi (3237485 metrekaare). Yerleşimcilere verilen toprakların boyutları genelde 2 iugerum kadar küçük boyutta olabileceği gibi kimi kolonilerde bu miktar 100 iugerumluk bir büyüklüğe erişebilirdi. E. T. Salmon, 1969: 18-19.

²⁹ *Lex coloniae* için bkz. Liv. VIII. 16. 14; XXXII. 29. 3; Cic. Phil. XIII. 31; Cic. Agr. II. 17; tüm bunlara ek olarak ayrıca bkz. İspanya'da yer alan Urso kolonisinin nizamnamesine CIL II. 5439.

³⁰ Gerçekte Roma *Senatusu*, Cumhuriyet döneminin büyük bir kısmında kolonilerin kurulması ile ilgili faaliyetlerin büyük kısmından sorumluydu. Bkz. Liv. VIII. 16. 14; IX. 26. 3; IX. 28. 8; XXXVII. 46. 10; XLIII. 17. 1; ayrıca bkz. Vel. Pat. I. 14. 1.

³¹ Cic. Agr. II. 31

³² App. I. 9.

³³ Kolonilerin kurulmasından sorumlu komisyon üyelerinin seçimi ve bunların sahip oldukları "imperium" yetkileri ile ilgili olarak bkz. Liv. IX. 28. 8; X. 21. 9; XXXIV. 53. 2; XXXVII. 46. 10. Yeni ele geçirilmiş düşman bir bölgede koloniler kurulurken doğal olarak bir takım zorluklarla karşılaşmıştır. Özellikle kolonilerin kurulacağı bölgedeki yerli halk tam olarak egemenlik altına alınamamış ya da bölge düşman saldırılarına açık sınır kesimlerinde yer alıyorsa karşılaşılacak tehlikeler de artmaktaydı. Örneğin MÖ 218 yılında Placentia kolonisinin kuruluşu esnasında komisyon üyeleri Galyalılar tarafından tutsak olarak alınmışlardır. Polyb. III. 40. 8; Liv. XXI. 25. 3-7; XXVII. 21. 10; XXX. 19. 9.

Komisyon üyeleri, koloninin kuruluşu esnasında ve sonrasında yapılacak imar faaliyetleri için gerekli olan iş gücünü, ekipmanları, tüketim maddelerini ve fonları da temin etmekteydiler³⁴.

Yerleşimcilere verilecek toprakların tespit edilmesi faaliyetine *limitatio* ya da *centuriae* denilmektedir³⁵. Romalılar tarafından kent planlamasında kullanılan *limitatio* sistemi gerçekte Alba, Cosa ve Norba kolonilerinde de görüldüğü üzere Hellen kent planlama modelinin izlerini taşımaktadır. Genel ızgara plan ya da Cosa ve Alba Fucens'in kapılarındaki *portcullis* gibi belli detaylar da Hellen etkileri göstermektedir³⁶. Bununla beraber Roma kolonileri Hellen örneklerinin doğrudan kopyaları değildiler. İtaliye çizgilere ve Roma planlama gerekliliklerine göre tasarlanmışlardır. Cosa'nın kurulduğu tarihte Romalılar hâlihazırda 19 adet koloni kurmuş bulunmaktaydılar. Bunu yaparken Romalılar yalnız İtalya'da değil, daha sonra tüm imparatorlukta Roma kentleri için gerçek bir klişe haline gelecek olan bir koloni kentsel tasarım modeli geliştirdiler. Bu modelin yansıması Cosa'nın düzenlenmesinde görülebilmektedir ve büyük olasılıkla Etrüsk planlama yöntemlerinden esinlenmiştir³⁷. Sokak sisteminde iki ana yolun kesişmesine özel bir önem atfedilmiştir. *Decumanus maximus* ve *cardo maximus* olarak adlandırılan bu iki ana eksen kent kapılarından geçerek, kent merkezinde forumun bulunduğu yerde buluşmaktaydı. Koloni kentlerinin planı genellikle kare ya da kareye yakın dikdörtgen şeklindedir³⁸.

Kurulacak olan koloninin sınırları belirlenip, yerleşimcilere verilecek olan toprakların tespitinin yapılmasının ardından kurucu komisyon üyeleri tarafından kolonistlerin kayıtları yapılmaya başlanırdı. Vatandaş kolonilerine yerleşecekler için askere alma esnasında uygulanmakta olan sisteme benzer bir yöntem tatbik edilirken, Latin kolonilerine yerleşecekler için daha farklı bir sistem uygulanmaktaydı³⁹. Gracchus'lar dönemine kadar kurulacak olan her iki tipteki

³⁴ MacKendrick, 1954: 225. Koloninin *territoriumu* ve yerleşimcilere verilecek arazinin boyutu *groma* adı verilen bir aletle belirlenmekteydi. Konu ile ilgili olarak bkz. Dikle, 1971: 66–70; ayrıca bkz. White, 2010: 41.

³⁵ *Centuriae* örneklerine imparatorluk topraklarının değişik noktalarında rastlanmaktadır. Özellikle Po vadisi ve Tunus'da yapılan araştırmalar vasıtasıyla Roma'nın uyguladığı toprak dağıtım sistemi ayrıntılı olarak ortaya çıkarılmıştır. Luceria kolonisi Gracchus'lar dönemine ait bir yerleşimdir. Konu ile ilgili olarak bkz. Bradford, 1950: 84–95. Augustus tarafından kurulan Yugoslavya'daki Zara kolonisi *centuriae* sistemi hakkında oldukça önemli bilgiler elde etmemizi sağlamıştır. Konu ile ilgili olarak bkz. CIL, Vol. III. 2907.

³⁶ Dennis, 2010: 150.

³⁷ Ward-Perkins, 1955: 145.

³⁸ Konut *insula*'ları (=adalar) da benzer biçimde kare ya da dikdörtgen olmaktan çok kareye yakın dikdörtgen biçimindedirler. Owens, 1994: 110–111.

³⁹ Cic. Caec. 98.

koloni için gerekli olan sayıda gönüllü Roma vatandaşı bulunamadığı takdirde Roma vatandaşı olmayan kişilerin de koloniye kaydı yapılabilirdi. Özellikle II. Pön savaşı sonrasında Latin kolonilerindeki yerleşimcilerin büyük çoğunluğu, Roma vatandaşı olmayanlardan meydana gelmekteydi⁴⁰.

Kolonide ikamet edeceklerin kayıtlarının tamamlanmasının ardından, yerleşimciler askeri disiplin ve düzen içinde *vexillum* adı verilen bir sancak eşliğinde koloni yerleşimine doğru hareket ederlerdi. Yerleşimcilerin koloniye ulaşmasının ardından ilk olarak tanrıların himayesini ve lütfunu kazanmak için kurbanlar sunulurdu. Koloni bakir bir bölge üzerinde kurulduğu takdirde baş komisyon üyesi, *togası* ile beraber *cinctus Gabianus* denilen ritüel elbisesini giyerek, *togasını* başının üstüne çeker ve kentin surlarının uzanacağı bölgeleri belirlerdi. Kent surlarının belirlenmesinde sağ tarafında beyaz bir öküz, sol tarafında ise beyaz bir buzağının çektiği bronz bir sabandan yararlanılırdı ki bu işleme *sulcus primigenius* adı verilir. Kentin kapıları belirlenirken saban topraktan çıkarılır, saban izi olmayan alan kapı olarak işaretlenirdi⁴¹.

Yeni bir koloni kurulurken, karşı karşıya kalınan bir diğer problem de yerli ahali ile yeni gelenler arasındaki uyumu sağlamak ve ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm bulmaktır. Bu bağlamda yerleşimin eski sakinleri tamimiyle kentten çıkartılırdı ki bu işleme *en masse* denilmekteydi. Ayrıca yerli halkın bir kısmı ya da tamamı kolonist olarak yerleşime kaydedilmekteydi ki bu tarz düzenlemeler genelde erken dönem Vatandaş kolonilerinde uygulanmıştır. Bazı hallerde yerli ahalinin kentte kalmasına izin verilmekte, fakat bunlara kolonistlerin sahip olduğu haklar tanınmamaktaydı. Eski ve yeni yerleşimcilerin birbirlerinden ayrı tutulmasına özen gösterilir, gerekli durumlarda bu iki grup birbirinden bir duvar vasıtası ile ayrılırdı⁴². Sınır taşları bir koloninin sahip olduğu *territoriumunu* göstermekteydi. Koloniye kaydolun yerleşimcilerin isimleri, kadastro kayıtları ve kolonide görev yapanların isimleri *forma* denen bir belgeye kaydedilmiştir. Bununla beraber günümüzde her hangi bir *forma* örneği tam olarak ulaşamamasına karşın mermer ve papirüs kopyaları vasıtası ile bu tarz belgelerin neye benzedikleri saptanabilmiştir⁴³. *Forma*, *lex colonica* ve *gromanın* foruma

⁴⁰ Wilson, 1966: 89-90.

⁴¹ Kolonilerin kuruluşu esnasında uygulanan ritüellerle ilgili olarak bkz. Varro. Rust. V. 143; Cic. Agr. II. 85; Verg. Aen. V. 755; Ov. Fast. IV. 819-836; Plut. Rom. 11.

⁴² Tac. Ann. XI. 24; Antium yerleşimde kolonistler ile kentin eski sakinleri arasındaki ilişkiler için bkz. Liv. VIII. 14. 8; Patrae kolonisi için bkz. Paus. VII. 18. 7; Puteoli kolonisinde yaşananlar için bkz. Liv. XXIV. 7. 10; Pompeii için bkz. Cic. Sul. 62; Emporiae için ise Liv. XXXIV. 9. 1.

⁴³ “*Forma*”nın bir kopyası Roma’daki “*tabularium*”da muhafaza edilmekteydi. Konu ile ilgili daha ayrıntılı bilgi için bkz. Richmond and Stevens, 1942: 65.

yerleştirilmesi ile beraber kolonini resmi kuruluş işlemi sona erer ve komisyon üyelerinin görevleri tamamlanmış olurdu⁴⁴.

2. Geç Cumhuriyet Dönemi Roma Kolonizasyonu

MÖ 183 tarihinde Aqulia kolonisinin kurulmasının ardından Roma kolonizasyon tarihinde yaklaşık yarım yüzyıllık bir suskunluk yaşanmıştır. Bu durumun temel nedeni ise bu dönem zarfında İtalya'yı doğrudan tehdit edecek bir hadisenin meydana gelmemesidir⁴⁵. Bununla beraber yarım yüzyıllık bir boşluk ardından kolonizasyon hareketinin tekrardan başlamasının temel nedeni askeri kaygılardan ziyade, Roma toplum yapısında ortaya çıkan sorunlara çözüm bulma arayışındır. MÖ II. yüzyıl başlarından itibaren Roma'nın gücünü arttırması ile doğru orantılı olarak toprakları da muazzam oranda genişledi⁴⁶. Fakat fetihler sonrasında elde edilen topraklar halka eşit miktarda dağıtılmamakta, bunun yerine bu araziler aristokratlar arasında bölüşülmekteydi. Toplumsal sınıflar arasındaki gelir dağılımında yaşanan adaletsizlikle bağlantılı olarak kırsal bölgelerde yaşayan halkın bir kısmı çareyi ya Roma'ya göç etmekte ya da topraklarını satıp büyük çiftliklerde çalışmakta buldu⁴⁷. Söz konusu durumun yansıması olarak askerliğe uygun vatandaş sayısında yaşanan azalma sebebiyle asker temininde zorluklar yaşanmaya başladı. Taşradan gelenlerle birlikte Roma'da nüfus aşırı oranda arttı ki bu durumun en önemli göstergesi MÖ 138'de tahıl temininde yaşanan sorundur⁴⁸. İfade edilen gelişmelerle bağlantılı olarak zamanla *tribunus*larının gücü artmaya başlamış ve bu kişiler de halkın gözünde itibarlarını arttırmak ve yaşanan sorunlara bir çözüm bulmak gayesi ile harekete geçmişlerdir. *Tribunus*ların politikalarına karşı çıkan aristokratlar ise kolonizasyon hareketini tekrardan canlandırmışlardır. Bu bağlamda MÖ 128 tarihinde Auximum ve Heba kolonilerine bir grup yerleşimcinin gönderilmesi ile beraber kolonizasyon tekrardan başlamıştır⁴⁹.

⁴⁴ Gargola, 1995: 217.

⁴⁵ Kimberler ve Tötonlar ancak MÖ 128 dolaylarında bölgeye ulaşabilmişlerdir. Bkz. Burns, 2003: 68-70.

⁴⁶ MÖ 146 yılında Makedonia Roma eyaleti haline getirilmiş, aynı yıl III. Pön savaşı sonrasında yıkılıp yıkılan Kartaca'nın yerine Afrika eyaleti kurulmuştu. Demircioğlu, 1998: 268-270, 412-18. Pergamon kralı III. Attalos'un MÖ 133 yılında ölümü ile beraber devletini ve hazinesini Roma'ya miras olarak bırakmış olması sonucunda bu toprakların bir kısmının üzerinde MÖ 129 tarihinde Asia eyaleti kurulmuştur. Plut. Ti. Gracch. 14. I.

⁴⁷ Baydur, 1976: 195.

⁴⁸ Sall. Jug. 41.

⁴⁹ Velleius, Auximum kolonisine kayıtların MÖ 157 yılında yapıldığını ifade etmiştir. Konu ile ilgili olarak bkz. Vell. Pat. I. 15. 3; bununla beraber son yıllarda yapılan araştırmalar bu olayın

MÖ 128 yılında kurulan Auximum ve Heba uzun yıllardan beri Roma hâkimiyetinde olan bölgeler üzerinde kurulmuş olmalarına karşın, adı geçen yerleşimlerin ne amaçla bu tarihte oluşturulduğu konusu tam olarak aydınlığa kavuşturulamamıştır⁵⁰. MÖ 128 yılı öncesinde kurulan kolonilerin neredeyse tamamı istisnasız askeri ihtiyaçlara cevap vermek gayesiyle meydana getirilmişlerdir. Bununla beraber Auximum ve Heba'nın kurulduğu dönemde askeri alanda acil olarak çözülmesi gereken bir sorun olmadığı gibi Roma'yı tehdit etmesi muhtemel bir düşman da bulunmamaktaydı⁵¹. Bu nedenle Auximum ve Heba kolonilerinin kurulmasının ardında askeri gerekçelerin dışında bir takım faktörlerin etkili olduğunu düşünmek daha uygundur⁵². Auximum ve Heba muhtemelen halk *tribunu*sus Tiberius Sempronius Gracchus'un toprak yasasını baltalamak için kurulmuştu. Zira Tiberius Gracchus'un siyasi rakipleri halkın desteğini elde etmek için kolonilerin oldukça işlevsel bir araç olduğunu anlamışlardı⁵³. Söz konusu yeni dönemle birlikte Vatandaş kolonilerinin boyutunun büyüdüğü görülmektedir. Bu duruma ek olarak daha önce de ifade edildiği üzere koloniler, ekonomik ihtiyaçlar bağlamında halkın teveccühünü kazanmak isteyen siyasiler tarafından bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır⁵⁴.

MÖ 125 yılına gelindiğinde ilk kez İtalya'daki Romalı olmayan unsurlar arasında vatandaşlık hakkı elde etmek için bir takım kıpırdanmalar yaşanmaya başlamıştır. Gracchus'ların önemli bir destekçisi olan *Consul* M. Fulvius Flaccus İtalik unsurları rahatlatmak gayesiyle bir yasa tasarısı hazırlamışsa da bu öneri düşüncesizce reddedildi⁵⁵. Yaşanan gelişme sonrası Fregellae kolonisi silahlı mücadele başlatmışsa da Roma, isyanı şiddetle bastırmıştır. MÖ 124 yılına

MÖ 128 yılında gerçekleştiğini göstermektedir. Bkz. Stockton, 1979: 134. Heba için bkz. Baydur, 1976: 195.

⁵⁰ İspanya'daki Urso kolonisinin kuruluş tüzüğünde de görüleceği üzere gerekli hallerde kolonideki tüm halk asker olarak hizmet etmekle yükümlüydüler. Bkz. Dessau, 1862-1916: 608, 103. Buradan da anlaşılacağı üzere Auximum kolonisi muhtemelen askeri amaçlar doğrultusunda kurulmuş olabilir.

⁵¹ MÖ 143 tarihinde *Consul* Appius Claudius Pulcher, Salassi'lerin üzerine bir saldırı planlamıştı. Bununla beraber var olan bilgiler gerçekte bu halkın Roma toprakları için bir tehdit olmadığını göstermektedir. Diod. XXII fr. 74. Her halükarda Auximum Salassi'lerden oldukça uzak bir bölgede kurulmuştur.

⁵² Auximum kolonisine gönderilen yerleşimcilerin sayısı ve bunlara dağıtılan toprakların boyutları hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmamamıza karşın, buradaki baş yöneticinin praetor unvanına sahip olması ve yargısal açıdan özerk olması buranın bir Vatandaş kolonisinden ziyade eski Latin kolonilerine benzer olduğunu göstermektedir.

⁵³ Turan, 2014: 117.

⁵⁴ Koloniler bu tarihten itibaren askeri gerekçelerden ziyade politik amaçlar için kurulmaya başlandılar. Cicero, de Leg. Agr. I. 21; II. 10; 76; 81; ayrıca bkz. Heitland, 2002: 309-318. Nicolet, 1980: 38.

⁵⁵ Claude Nicolet, 1980: 39.

gelindiğinde adı geçen yerleşimin bulunduğu bölgede tamamen Roma vatandaşlarından oluşan Fabrateria Nova kolonisi kurulmuştur⁵⁶. Benzer şekilde isyan girişiminde bulunan Venusia'da ağır biçimde cezalandırılmıştır. Roma, ortaya çıkan problemlere çözüm bulmak için Latin kolonilerindeki yerel aristokratların Roma vatandaşı olabilmelerini sağlayan kanunu yürürlüğe koydu ve ek olarak Latin kolonilerindeki idari makamlara Roma vatandaşlarını getirdi⁵⁷.

Gaius Gracchus, abisinin yapmış olduğu hataları tekrarlamamakla birlikte, kurmayı tasarladığı kolonilere Roma vatandaşı olmayan unsurları da yerleştirmeyi planlamıştır. Ancak MÖ II. yüzyıl sonlarından itibaren Roma vatandaşlığı değer kazandığından, halk bu imtiyazı diğer unsurlar ile paylaşma konusunda imtina etmekteydi. MÖ 123 tarihinde Gaius Gracchus, Afrika'da Iunonia kolonisini kurmaya karar verdiğinde buraya Roma vatandaşlarına ek olarak Romalı olmayan unsurları da yerleştirmek istemiş, bunun üzerine Roma'daki toplumsal sınıfların neredeyse tamamı bu duruma şiddetle karşı çıkmıştır⁵⁸. Gaius'un deniz aşırı koloniler kurma fikrine sıcak bakmayan *Senatus*, halkında desteğini alarak, İtalya dâhilinde yeni kolonilerin kurulacağını ilan etmiştir⁵⁹. MÖ 122 yılında Neptunia ve Minerva adlı iki yeni koloni kurulmuş ve adı geçen yerleşimlere yalnızca Roma vatandaşları kaydedilmiştir⁶⁰. Gracchus'lar sonrasında MÖ 118 tarihinde Narbo Martius, MÖ 109'de Dertona ve MÖ 100 tarihinde ise Eporedia kolonileri kurulmuştur⁶¹. Bununla beraber adı geçen

⁵⁶ Her ne kadar Gaius, yeni koloni yerleşimlerinin kurulmasında doğrudan katkıda bulunmamış olsa da bu dönem zarfında kurulan koloniler için Sempronian terimi kullanılmıştır. Vell. Pat. II. 7. 7; Plut. Ti. Gracch. 8. 3; 9. 2; Plin. Nat. III. 36; Strab. III. 5. 1; ayrıca bkz. Stephenson, 2006: 51. Brunt, 1988: 97.

⁵⁷ Salmon, 1969: 117–118.

⁵⁸ Stockton, 1979: 134, 229; Iunonia kolonisi için bkz. Plut. G. Gracch. 6.3, 10. 2; App. I. 24. Iunonia kolonisini kuruluşunu önlemek için *Senatus* eski bir kehanete bile başvurmak zorunda kalmıştır. Her ne kadar Roma vatandaşlarından da oluşsa tarihte bu bölge üzerinde yer almış olan Kartaca olağanüstü bir güce kavuşmuş ve Roma'yı oldukça güç durumlara sokmuştu. Bu sebeple kolonini kurulmasına karşı çıkan çevreler Roma'ya rakip olması muhtemel yeni bir Kartaca'nın yaratılacağı korkusunu etraflarına yaymaktaydılar. Konu ile ilgili olarak bkz. Plut. G. Gracch. 10. 1. Buraya gönderilmesi düşünülen yerleşimci sayısı için bkz. App. I. 24.

⁵⁹ Stockton, 1979: 134, 229; Iunonia kolonisi için bkz. Plut. G. Gracch. 6.3, 10. 2; App. I. 24. Iunonia kolonisini kuruluşunu önlemek için *Senatus* eski bir kehanete bile başvurmak zorunda kalmıştır. Her ne kadar Roma vatandaşlarından da oluşsa tarihte bu bölge üzerinde yer almış olan Kartaca olağanüstü bir güce kavuşmuş ve Roma'yı oldukça güç durumlara sokmuştu. Bu sebeple kolonini kurulmasına karşı çıkan çevreler Roma'ya rakip olması muhtemel yeni bir Kartaca'nın yaratılacağı korkusunu etraflarına yaymaktaydılar. Konu ile ilgili olarak bkz. Plut. G. Gracch. 10. 1. Buraya gönderilmesi düşünülen yerleşimci sayısı için bkz. App. I. 24.

⁶⁰ Vell. Pat. I. 15. 4. Liv. 32. 7. Plin. Nat. 3. 99. Strab. VI. 281.

⁶¹ Narbo Martius için bkz. Vell. Pat. I. 15. 5; Strab. IV. 1. 2. Dertona için bkz. Vell. Pat. I. 15. 5. Eporedia için bkz. Vell. Pat. I. 15. 5.

yerleşimlerin konumları dikkate alındığında kolonilerin kuruluş nedenleri arasında yer alan askeri ihtiyaçların halen önemini koruduğu görülmektedir⁶².

MÖ 91-87 yılları arasında meydana gelen İç Savaş sonrasında Roma, kolonizasyon politikasında köklü bir değişim yaşanmıştır. Bahis mevzuu olan mücadele sırasında Latin kolonilerinin ekseriyetinin Roma'ya sadık kaldıkları görülmektedir. Bu zaman zarfında İtalya'daki 33 Latin kolonisinden yalnızca Venusia isyancıların safında yer almıştır⁶³. Roma, İtalya dâhilinde ortaya çıkan çatışmalara son vermek amacıyla MÖ 90-89 tarihleri arasında Po Nehri'nin güneyinde kalan tüm halklara etnik aidiyetine bakılmaksızın Roma vatandaşlık haklarını vermek zorunda kalmıştır⁶⁴. İfade edilen gelişme sonrasında Po Nehri'nin güneyindeki Vatandaş kolonileri'nin tamamı unvanlarını korumakla beraber fiili olarak varlıkları ortadan kalkmıştır. Belirtilen bölgedeki Latin kolonileri de Vatandaş kolonilerinin kaderini paylaşmış ve her biri *municipium* haline getirilerek varlıkları sona erdirilmiştir⁶⁵. Bununla beraber *colonia Latina* terimi kullanılmaya devam edilmişse de MÖ 89 sonrasında oluşturulan kolonilerin neredeyse tamamı eyaletlerde kurulmuştur.

İç Savaş öncesi kurulan Eporedia ve takip eden süreçte ortaya çıkan koloniler için genellikle *coloniae militares* sıfatı kullanılmıştır⁶⁶. Söz konusu süreçle birlikte ortaya çıkan yerleşimler seleflerinden farklı olarak belirli bir bölgenin emniyetini tesis etmek gayesiyle oluşturulmuş değillerdi. Buralara genellikle *veteranuslar* yerleştirilmiştir. Velleius Paterculius, her ne kadar yeni dönemde kurulan kolonileri *coloniae militares* olarak adlandırıp, bunlara yalnızca *veteranusların* yerleştirildiğini belirtse de⁶⁷ gerçekte durum farklıdır. Geç Cumhuriyet döneminde de pek çok koloni kurulmuş olsa bile bu dönem zarfında kurulan kolonilerin tamamı Velleius'un aktardığı gibi askeri koloniler değillerdi. Söz konusu dönem öncesinde de kurulan kolonilerin bazılarında *veteranuslar* yerleştirilmişti. Örneğin II. Pön savaşı sonrasında terhis edilen askerleri yerleştirmek gayesi ile pek çok koloni oluşturulmuştur⁶⁸. Bununla beraber şunu ifade etmek yerinde olur ki Geç Cumhuriyet döneminin başlarında zaman zaman kolonilere terhis olan askerler iskân ettirilmiş olsa da bunların yerleşimciler içindeki sayısal oranı oldukça azdı. Oysa Geç Cumhuriyet Dönemi

⁶² Bu zaman zarfında kolonileri birbirine bağlamak için sekiz adet yeni yolun yapılmış olduğunu da unutmamak gerekir Hinrichs, 1967: 162–176.

⁶³ Diod. XXXVII. 2. 1.

⁶⁴ Williamson, 2005: 192; Sherwin-White, 1958: 157.

⁶⁵ Cic. Att. V. 2. 3.

⁶⁶ Vell. Pat. I. 15. 5.

⁶⁷ Vell. Pat. I. 15. 5.

⁶⁸ Liv. XXXII. 29. 4; ayrıca bkz. Levick, 1967: 1.

sonlarına doğru kolonilere yerleştirilenlerin büyük kısmı *veteranus*lardan oluşmaktaydı. Bu durumun temel nedeni ise Marius'un ordu sisteminde yaptığı reform idi. Zira siyasi gelecek arzusu içinde olan devrin politik aktörleri amaçlarına ulaşmak için orduyu bir araç olarak kullanmaya başlamışlardır. Bu bağlamda askerlerinin bağlılıklarını arttırmak gayesi ile terhisleri sonrası bu kişilere toprak temin etmek için kolonilerden istifade edilmiştir⁶⁹.

Roma kolonizasyon politikasında ortaya çıkan değişimler sonrasında koloniler yeni fethedilmiş bölgelerde kurulmaya başlandı. Hâlihazırda İtalya'yı tehdit edebilecek her hangi bir unsurun da olmamasına ek olarak, Geç Cumhuriyet döneminin siyasi aktörlerinin İtalya'da yeni koloniler kurmasının tek yolu, halkın elindeki toprakları müsadere etmesiydi ki bu durumda ahalinin büyük tepki göstereceği aşikâr olduğu için koloniler daha ziyade eyaletlerde kurulmaya başlandı. Bu bağlamda yeni dönemde İtalya'da MÖ 100 yılında kurulan Eporodia haricinde herhangi bir koloni yerleşimi meydana getirilmemiştir.

MÖ I. yüzyılda Roma kolonizasyon politikasında görülen değişimin temel nedenlerinde biri daha önce ifade edildiği üzere Roma ordusunda yaşanan değişimlerdir. Özellikle Marius'un gerçekleştirdiği askeri reform ile bağlantılı olarak kolonilerin kuruluş gerekçelerinde de köklü dönüşümler yaşanmıştır⁷⁰. Marius'un gerçekleştirdiği reform sonrası ortaya çıkan asıl problem terhis olan askerler için gerekli olan toprakların temin edilmesiydi. Bu bağlamda Lucius Apuleius Saturninus, *veteranus*ların İtalya'daki topraklardan yararlanmasını gayesiyle kanun teklifi hazırlamışsa da *Senatus*un karşı çıkması sonucunda teklif yasalasmamış ve Saturninus öldürülmüştür⁷¹. Marius, her hangi bir koloninin kurulmasında resmi olarak yer almamış olmasına karşın Korsika'da kurulan Mariana kolonisinin kuruluşu ona ithaf edilmektedir⁷².

⁶⁹ Turan, 2014: 127.

⁷⁰ Roma ordusunun yapısı üzerinde yaşanan ilk büyük değişim MÖ 104–103 yıllarında *consullük* yapan Marius döneminde yaşanmıştır. Marius, kısa sürede ordu sisteminde var olan yapının sürekli gelişmekte olan Roma'nın ihtiyaçlarını karşılayamayacağını anlamış, bu sebeple ordu sisteminde kapsamlı bir reform yapmıştır. Goldsworthy, 2003: 46–47. Marius öncesinde yasalara göre askeri hizmete alınan kişi silahı, üniforması ve giderlerini kendisi karşılamak zorundaydı. Bu ise belirli ve düzenli bir gayrimenkul geliri gerektiriyordu. Buna karşın Marius'un Germenler ile yapacağı savaşlarda daha çok askere ihtiyacı vardı. O, bu sebeple asker toplamının normal işlem sırasını izlemek yerine ordusuna gönüllüler çağırды ve yüzyıllardır devam eden geleneği yıkararak topraksız olan kişileri de ordusuna kabul etti. Parker, 1928: 24.

⁷¹ Scullard, 1982: 54; ayrıca bkz. Flower, 2004: 96; Hildinger, 2003: 141-145.

⁷² Plin. Nat. III. 80-V. 29; ayrıca bkz. Gabba, 1951: 20. Muhtemelen İtalya'da koloni kuracak toprak bulmada sorunla karşılaştığı için tek bir koloni kurmakla yetinmiştir. Val. Max. IX. 15. 1; ayrıca bkz. Frank, 1926: 56; Brunt, 1988: 278-280.

Mithridates'e karşı yürüttüğü başarılı sefer sonrasında MÖ 83 yılında İtalya'ya dönen Sulla, iktidarı ele geçirmiştir. Onun diktatörlüğü döneminde büyük kısmı İtalya'da yer alan 17 adet koloni kurulmuştur⁷³. Bununla beraber İtalya dâhilindeki kolonilerin tamamı yeni kurulan yerleşimler olmayıp, var olan kentlere koloni statüsü verilmesi suretiyle oluşturulmuşlardır. İktidarda bulunduğu dönem zarfında Sulla, koloni yerleşimleri kurarken, *Senatus* ve Roma halkının desteğini arama zahmetinde bulunmadı. MÖ 82 yılına ait olan *lex Valeria* uyarınca yalnızca rızası olduğu durumlarda bu iki siyasi oluşumun görüşlerine başvurmuş, aksi durumlarda ise sahip olduğu diktatörlük yetkisini kullanmıştır⁷⁴. Sulla'nın başlatmış olduğu bu tarz bir uygulamayı ardılları da benimsemiştir. Caesar, MÖ 49–48 yıllarında kendine verilen güçten faydalanarak koloniler kurmuştur. Benzer şekilde *Triumvirler* de *lex Titia* uyarınca koloniler oluşturdular. Sulla öncesinde koloniler, bir pleb *tribunusu* tarafından hazırlanan önerenin Halk Meclisi tarafından kabul edilmesi suretiyle kurulmaktaydı. Sulla'nın iktidara gelmesi ile beraber durum değişmiş, artık güçlü bir Roma yöneticisi nerede ve ne zaman koloniler kurulacağına tek başına karar vermeye başlamıştır. Sulla ve ardılları kolonileri ihdas etmekle görevli komisyon üyelerinin atanmasına son verdiler. Zira bu şekilde yeni yerleşimler oluşturmak suretiyle elde etmeyi umdukları güç ve prestiji bu kişilerle paylaşmayı arzu etmemektedirler. Bu bağlamda zaman zaman kolonileri kurmakla görevli komisyon üyeleri atansa bile bu kişiler kendi aile üyeleri arasından seçilmekte ya da iktidar sahibi bizzat koloni kurma sorumluluğunu üstlenmekteydi. Bahis mevzu dönemde meydana getirilen yerleşimlerin isimlerine koloniyi kuran kişinin ya da onun bağlı olduğu ailenin isimlerini eklemekte de sakınca görülmedi⁷⁵.

Sulla, ilk olarak politik rakibi Marius tarafından kurulmuş olan Korsika adasındaki koloniye rakip olması gayesi ile bu adada Aleria kolonisini kurmuştur⁷⁶. İtalya'daki koloniler için gerekli topraklar ise müsadere yöntemiyle sağlanmıştır⁷⁷. Sulla döneminde 120.000 *veteranusun* İtalya'ya yerleştirilmiş olmasına karşın, bu dönemde kaç adet koloni kurulduğu tespit edilememiştir⁷⁸. Sulla, kendisini karşı direniş sergileyen Etruria ve Samnium'u cezalandırmak için toprakları üzerinde pek çok koloni kurmuştur. Bu bağlamda Etruria'da Arretium

⁷³ MacKendrick and Bennett, 1995: 30.

⁷⁴ Plut. Sull. 33; App. I. 98–99.

⁷⁵ Cic. Sul. 62.

⁷⁶ Plin. Nat. III. 81.

⁷⁷ Cic. Agr. II. 63–67; ayrıca bkz. Keppie, 1983: 88, 102, 104, 175.

⁷⁸ Cic. Fam. XIII. 4. 1. Sulla, düşmanlarının topraklarına ortalama 120.000 kadar veteran yerleştirmiştir. Konu ile ilgili olarak bkz. Syme, 2002: 88; Sulla'nın kurmuş olduğu koloniler için bkz. Gabba, 1951: 270.

ve Faesulae⁷⁹ kolonileri; Samnit topraklarında ise Abella, Abellinum, Nola ve Pompeii yerleşimleri kurulmuştur⁸⁰. Praeneste de bir koloni haline getirilerek toprakları ellerinden alınmıştır⁸¹.

Sulla'yı takiben Roma'da gücü ele geçiren Gnaeus Pompeius Magnus, *veteranus*lara yer sağlamak için genellikle *viritate* yöntemini benimsemişse de bu zaman zarfında İspanya'da kurulduğu belirtilen Corduba ve Valentia'ya terhis olan askerler yerleştirilmiş olmasına karşın, adı geçen yerleşimlerin koloni olup olmadığı tartışmalı bir konudur⁸².

MÖ 63 tarihinde *tribunus* olan Rullus tarafından kapsamlı bir toprak yasası hazırlandı ve bu bağlamda yeni koloniler kuruldu. Cicero vasıtası ile hakkında bilgi sahibi olduğumuz yasa tasarısı⁸³ temelde Marius ve Sulla'nın gerçekleştirdiği kolonizasyon politikasından farklı olarak, Gaius Gracchus'un yöntemlerini anımsatmaktadır. Hazırlanan plan uyarınca *veteranus*lar için değil sivil yurttaşlar için yer sağlanması amaçlanmıştı. Bu dönemde kolonistlere yer sağlamak için *ager Campanus* ve *Campus Stellatis*'den toprak sağlanmıştı⁸⁴. MÖ 63 tarihinde Rullus tarafından kolonizasyon politikasında yapılan değişiklikler sonraki tarihlerde özellikle Caesar tarafından benimsenmiş ve uygulamaya konulmuştur⁸⁵.

Roma kolonizasyon hareketi incelendiğinde Caesar'ın çok sayıda koloni kurduğu görülmektedir. Kendinden önceki iktidar sahipleri gibi Caesar da politik hedeflere ulaşmak bağlamında kolonilerden istifade etmiştir. Bununla beraber Caesar, Sulla'dan farklı olarak yalnızca *veteranus*ları yerleştirmek gayesi ile koloniler kurmamıştır. Caesar, *consul* olduğu MÖ 59 yılında ilk koloniyi Campania bölgesinde kurmuştur. Bu koloni temelde her ne kadar Pompeius'un terhis ettiği askerlerin iskânı için kurulmuş olsa da buraya MÖ 63 yılında hazırlanan Rullus'un toprak kanunu uyarınca yoksul Roma vatandaşları da yerleştirilmiştir. Bununla beraber Caesar döneminde İtalya'da yalnızca *Castrum*

⁷⁹ Santangelo, 2007: 178–185.

⁸⁰ Salmon, 1969: 131.

⁸¹ Keppie, 1998: 71; ayrıca bkz. Boak, 2010: 147.

⁸² Baetica eyaletinde yer alan Corduba, MÖ 152 yılında *Consul* M. Claudius Marcellus tarafından kurulmuş olup Augustus döneminde veteran kolonisi haline getirilmiştir. Konu ile ilgili olarak bkz. Strab. III. 2. 1. Tarraconensis'de yer alan Valentia kolonisi ise MÖ 138 yılında *Consul* D. Junius Brutus tarafından kurulmuştur. Adı geçen yerleşim yeri Livius'un belirttiğine göre MÖ II. yüzyılda bir "*oppidum*" dur. Bu yerleşim MÖ I. yüzyılda bir "*urbs*" olmuş ve nihayetinde ise MÖ 60 yılında koloni haline getirilmiştir. Konu ile ilgili olarak bkz. Liv. LV.

⁸³ Cicero, de Leg. Agr. 2. 3.

⁸⁴ Abbot, 1915: 377.

⁸⁵ Abbot, 1915: 378.

Novum kolonisi tekrardan oluşturulmuştur⁸⁶. Caesar dönemine ait kolonilerin neredeyse tamamı eyaletlerde kurulmuştur. Konu bu açıdan ele alındığında Caesar'ın büyük ölçekli deniz aşırı koloniler kuran ilk kişi olduğu görülmektedir. Zira halk nazarında desteğini kaybetmek istemeyen Caesar, İtalya'daki toprakları müsadere etme gibi bir tasarrufta bulunmamıştır⁸⁷. Caesar, özellikle Roma egemenliğini yeni tanıyan bölgelerde koloniler kurmak suretiyle hem bu bölgelerin emniyetini sağlamak hem de buraları Romalılaştırmak gayesiyle kolonilerden yararlanmış ki bu bağlamda bu dönemde askeri ve ekonomik amaçlarla yerleşimlerin oluşturulduğunu söylemek yanlış olmaz⁸⁸.

Suetonius'a göre Caesar 80.000'den az olmayan sayıda Romalıyı eyaletlerde kurmuş olduğu kolonilere yerleştirmiştir⁸⁹. Baetica'da yer alan Colonia Julia Genetiva Urbanorum (Urso) kolonisine yoksul Roma vatandaşları yerleştirilmiştir⁹⁰. Caesar, Korinthos'da yeni bir koloni kurmuştur ki konumunun sağladığı avantaj sebebiyle yerleşim kısa sürede gelişmiştir⁹¹. Yine aynı zaman dilimi içerisinde Kartaca'da⁹² ve Hellas'da Buthrotum⁹³ kolonileri kurulmuştur. Caesar, askeri amaçlarla da koloniler kurmuştur ki bu bağlamda Sinope, Herakleia Pontika, Myrleia (Apameia) ve Lampsakos kolonilerine ek olarak Afrika'da onun Pompeius ve müttefikleri ile giriştiği askeri operasyonlarını desteklemek için Hadrumetum, Carpis, Hippo Diarrhytus, Thapsus ve Neapolis kolonileri kurulmuştur⁹⁴. İspanya'daki Urso kolonisine ek olarak bölgede *veteranus*ların yerleştirilmesi için Hispalis adında bir başka koloni daha kurulmuştur. Adı geçen yerleşim ekonomik amaçla kurulmuş olsa da Pompeius'un destekçilerini sindirmek için de kullanılmıştır⁹⁵.

Caesar döneminde özellikle eyalet topraklarında 44 adet koloni kurulmuş olup⁹⁶, kurulan koloni yerleşimlerinin eyaletlere göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

⁸⁶ CIL, XI. 3576-8.

⁸⁷ Suet. Caes. XXXVIII; App. II. 94; Diod. XXXVIII. 1.

⁸⁸ Plin. Epist. X. 47, 48.

⁸⁹ Suet. Caes. XLII; konu ile ilgili olarak Vittinghoff, büyük kısmı İmparatorluk topraklarının batısında yer almak üzere Caesar'ın 31 ve Augustus'un ise 75 adet koloni kurduğunu belirtmektedir. Bkz. Griffin, 2009: 64.

⁹⁰ CIL, II. 5439; ayrıca bkz. Grimal and Woloch, 1984: 210.

⁹¹ Strab. VIII. 6. 23. Wallace and Williams, 1999: 226.

⁹² Strab. XVII. 3. 15; Plut. Caes. 57; Paus. II. 1. 2; Diod. XLIII. 50. Ayrıca bkz. Engels, 1990: 210. Kartaca'da kurulan kolonide kente yeni gelen yerleşimciler ile bölgenin eski sakinleri "çift topluluk" olarak bir arada yaşamışlardır. Konu ile ilgili olarak bkz. CIL, VIII. S. 133.

⁹³ Cic. Att. XVI. 16A.

⁹⁴ MacKendrick, 2000: 43.

⁹⁵ Strab. III. 2. 1; Diod. XLIII. 39. 5.

⁹⁶ Abbot, 1915: 378.

Sicilya	1	Achaea ve Epirus	4
Sardunya	1	Asia	1
Baetica	6	Bithynia ve Pontos	3
Hispania Tarraconensis	5	Galatia	1
Tres Galliae	3	Syria	1
Pannonia	1	Mısır	1
Dalmaçya	4	Afrika	6
Macedonia	1	Galia Narbonensis	5

MÖ 15 Mart 44 tarihinde Caesar'ın *Senatus* toplantısı esnasında öldürülmesi sonrası yaşanan karışıklık devrinde iktidarı ele geçiren *triumvirler* çıkarları doğrultusunda gelişigüzel koloniler kurmuşlardır. Bu dönemde kolonilerin kurulması sürecinde Halk Meclisinin kanun tasarısı hazırlama geleneğine son verilmiştir. Öte yandan kurulan koloniler tek başına stratejik, ekonomik ya da sosyal nedenler ile kurulmuşlardır. Kolonilerin kurulmasının ağırlıklı nedeni iktidar sahiplerinin güçlerini arttırma ve yandaşlarına toprak sağlama arzusundan kaynaklanmaktaydı⁹⁷. Fakat bu dönemde özellikle eyaletlerde kurulan koloniler, fakir halkı İtalya'dan uzaklaştırmak gayesi ile kullanılmıştır. Bu sayede yoksul halkın bir nebze de olsa sakinleşeceğini ummuşlardır⁹⁸. *Triumvirler* genellikle kolonilerin kurulacağı toprakları zor kullanarak elde etmekteydiler. Özellikle Octavianus, başlangıçta Caesar'dan farklı olarak yerleşimciler için gerekli olan toprakları genellikle müsadere yoluyla temin etti⁹⁹. Vergilius, bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

“*Bu toprakları bu kadar iyi sürmüşken buraları artık bu işe yaramaz askerlere mi ait olacak ve bunlar mı gelip ekinleri sürecek? Görüyorsunuz bu İç savaş biz vatandaşları ne kadar mutsuz bir hale getirdi? Biz bu tarlaları bu gibi adamlar için mi yetiştirdik? Şimdi Meliboeus, armutları yetiştir, asmaları uygun olduğu gibi dik. Gelin keçilerim, bu sürü bir zamanlar mutluydu. Sizi bir daha yeşil tepelerde göremeyeceğim. Bir daha size şarkılar söyleyemeyeceğim ve keçilerim artık sizi çiçekli yoncalarla ve söğüt dalları ile besleyemeyeceğim*¹⁰⁰.”

⁹⁷ Örneğin Antonius, Roma ve Cisalpine Gaul arasındaki iletişimini güvene almak maksadı ile koloniler kurmuştur. Bkz. App. V.3.

⁹⁸ Diod. LI. 4. 6.

⁹⁹ Aug. RG. 16; Vell. Pat. II. 81. 2; Diod. XLIX. 14. 5.

¹⁰⁰ Verg. Ecl. 1.70–8.

SONUÇ

Tarihsel süreç boyunca farklı topluluklar ekonomik, siyasi ya da toplumsal sebeplerle anayurtlarından ayrılarak, yabancı unsurlara ait toprakları işgal etmek suretiyle buralarda yeni yerleşimler kurmuşlardır. Militarist bir devlet olan Roma, kendinden önceki kolonizasyon hareketlerinden farklı olarak başlangıçta askeri ve siyasi hedeflere ulaşmak gayesi ile koloniler kurmuştur. Bununla beraber ortaya çıkan problemler karşısında pragmatik çözümler üretmede mahir olan Romalılar, zaman içerisinde meydana gelen sorunlarla bağlantılı olarak kolonilerin kuruluş amaçlarına yeni misyonlar yüklemişler ve bu bağlamda kolonilerin kuruluş amaçlarında değişim ve dönüşümler meydana gelmiştir.

MÖ 183 tarihinde Aqulia'nın kurulmasını müteakip yaklaşık yarım asırlık bir dönem zarfında Roma, herhangi bir koloni ihdas etmemiştir. MÖ 128 yılında Auximum ve Heba kolonilerinin kurulmasıyla birlikte kolonizasyon tekrardan başlamıştır. Bununla beraber yeni dönemde kolonizasyon politikasında önemli değişimler ortaya çıkmıştır. Özellikle Roma tarihinin en önemli politik figürlerinden olan Tiberius ve Gaius Gracchus kardeşlerin reformlarını baltalamak gayesiyle senato aristokrasisi tarafından koloniler araç olarak kullanılmıştır. Söz konusu dönemde koloniler askeri ihtiyaçlardan ziyade ekonomik ve toplumsal sebeplerle kurulmaya başlamışlardır. Marius'un gerçekleştirdiği askeri reform ile birlikte asker alımında mülkiyet şartı ortadan kaldırılmış ve *proletarii (capite censi)* sınıfına dâhil olanlarında askere alınmasının önü açılmıştır. Marius'un hayata geçirdiği reformun siyasi, ekonomik ve sosyal yansımaları olmuştur ki özellikle toprak mülkiyetine sahip olmayan askerler terhisleri sonrasında toprak talebinde bulunmuşlardır. Bu bağlamda siyasi kariyer arzusunda olan politikacılar askerlerin toprak talebini karşılamak için kolonileri bir araç olarak kullanmaya başlamışlardır. Bu bağlamda Geç Cumhuriyet Dönemi'nde kurulan yerleşimlerin büyük bir kısmına terhis olmuş askerler iskân ettirilmiştir. Marius, askeri reformu gerçekleştirmiş olsa da onun egemen güç olduğu dönemde yalnızca Korsika'da Mariana kolonisi kurulmuştur. Marius'un en büyük politik rakibi olan Sulla ise sahip olduğu diktatörlük yetkilerini kullanmak suretiyle terhis olan askerlere toprak sağlamak amacıyla 17 adet koloni kurmuş ve kolonizasyon politikasını uygularken kendinden önceki teamüllerin hiç birine riayet etmemiştir. Sulla'yı takiben Roma'da başat politik aktörlerden biri olan Pompeius'da terhis olan askerlere yer sağlamak kaygısıyla İspanya'da Corduba ve Valentia kolonilerini kurmuştur. Geç Cumhuriyet Dönemi'nin en başarılı devlet adamı ve askeri olan Caesar, seleflerinden farklı olarak hem terhis olan askerlere hem de alt gelir gruplarında yer alan Roma vatandaşlarına toprak temin etmek için kolonilerden istifade etmiştir. Caesar yeni koloniler kurarken, hem kolonistlerin hem de yerel halkın

çıkarlarını gözetmeye dikkat etmiştir. Caesar'ın Roma'da baskın bir güç olduğu dönemde özellikle eyaletlerde 44 adet koloni kurulmuştur. Caesar'ın kurmuş olduğu kolonilerin konumları dikkate alındığında Roma'nın hâkimiyetinde olan toprakların emniyetini temin etmek için kolonilerden yararlandığı görülmektedir. Örneğin Hellespontos ve Bosporos Boğazları'nın güvenliğini sağlamak için Sinope, Herakleia Pontika, Myrleia (Apameia) ve Lampsakos'da koloniler kurmuştur.

Geç Cumhuriyet Dönemi'nde ön plana çıkmış olan siyasiler politik hedeflerini gerçekleştirmek gayesiyle kolonilerden istifade etmişlerdir. Bu bağlamında koloniler alt gelir gruplarına dâhil Roma vatandaşlarına ek olarak terhis olan askerlere toprak temininde araç olarak kullanılmışlardır. Bununla beraber Roma'nın genişlemesinde önemli roller üstlenmiş olan kolonilerin kuruluşuna zaman içerisinde yeni gerekçeler eklense de ortaya çıkışlarındaki başat neden olan askeri gereksinimler asla önemini kaybetmemiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Antik Kaynaklar

- App. (=Appianos, *Historia Romana*). Kullanılan Metin ve çeviri: *Roman History*, translation by H. White, Loeb Classical Library, London 1955.
- Aug. RG. (=Augustus, *Res Gestae Divi Augusti*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *The Achievements of the Divine Augustus*, edited by P. A. Brunt and J. M. Moore, Oxford University Press, Oxford 1967.
- Caes. Gall. (=Caesar, *Bellum Gallicum*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *The Gallic War*, edited by H. J. Edwards, Harvard University Press, Cambridge 1917.
- Cic. Agr. (=Marcus Tullius Cicero, *Orationes: De Lege Agraria Contra Rullum*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *On the Agrarian Law*, edited by A. C. Clark, Oxford University Press, Oxford 1922.
- Cic. Att. (=Marcus Tullius Cicero, *Epistulae ad Atticum*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Letters to Atticus*, edited by D. R. Shackelton Bailey, The Loeb Classical Library, London 1999.
- Cic. Fam. (=Marcus Tullius Cicero, *Epistulae: Epistulae ad Familiares*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Letters to Friends*, edited by W. S. Watt, Oxford University Press, 1982.

Ana Hatlarıyla Geç Cumhuriyet Dönemi Roma Kolonizasyonu

- Cic. Phil. (=Marcus Tullius Cicero, *Orationes Philippicae: 1 and 2*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Philippicae*, J. D. Dennistone, Oxford University Press, Oxford 1926.
- Cic. Caec. (=Marcus Tullius Cicero, *Orations: Pro Caecina*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Pro Caecina*, edited by H. Grose Hodge, Loeb Classical Library, London 1927.
- Cic. Sul. (=Marcus Tullius Cicero, *Pro Sulla*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Pro Sulla*, edited by C. Macdonald, Loeb Classical Library, London 1976.
- Diod. (=Diodoros Sicilus, *Bibliothèque Historique*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Diodorus of Sicily*, English translation by C. H. Oldfather, Loeb Classical Library, London and New York 1953.
- Suet. Caes. (=Gaius Suetonius Tranquillus, *De vita Caesarum: Vita Caesar*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *On İki Caesar'ın Yaşamı*, çev. Fafo Telatar ve Gül Özaktürk, Türk Tarih Kurumu, Ankara 2008.
- Hdt. (=Herodotos, *Historiae*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Herodot Tarihi*, çev. A. Erhat ve M. Ökmen, Remzi Kitabevi, İstanbul 1991.
- Liv. (=Livius, *Ab Urbe Condita*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *The History of Rome*, English translation by B.O. Foster, Loeb Classical Library, London 1952.
- Varro. Rust. (=Marcus Terentius Varro, *Rerum rusticarum libri tres*).Kullanılan Metin ve Çeviri: *The three book of M. Terentius Varro concerning agriculture*, edited by T. Owen, Gale ECCO, 2010.
- Vell. Pat. (=Marcus Velleius Paterculus, *Historia Romana*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Compendium of Roman History*, edited by F. W. Shipley, Loeb Classical Series, London 1992.
- Paus. (=Pausanias, *Hellados Periegesos*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Description of Greece*, English translation by W. H. S. Jones, Loeb Classical Library, London and New York 1954.
- Plin. Epist. (=Plinius, *Epistulae*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Genç Plinius'un Anadolu Mektupları*, çev. Ç. Dürüşken-E. Özbayoğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1999.
- Plin. Nat. (=Plinius, *Naturalis Historia*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Natural History*, English translation by H.R. Rackham, Loeb Classical Library, London 1958.

- Plut. Ti. Gracch. (=Plutarchos, *Bioi Paralleloi: Tiberius Gracchus, Gaius Gracchus*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Plutarch's Lives*, English translation by B. Perrin, Loeb Classical Library, London, 1921.
- Plut. Rom. (=Plutarkhos, *Bioi Paralleloi: Romulus*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Plutarch's Lives*, English translation by B. Perrin, Loeb Classical Library, London, 1959.
- Plut. Thes. (=Plutarkhos, *Bioi Paralleloi: Theseus*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Plutarch's Lives*, English translation by B. Perrin, Loeb Classical Library, London 1948.
- Plut. Sull. (=Plutarkhos, *Bioi Paralleloi: Sulla*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Plutarch's Lives*, English translation by B. Perrin, Loeb Classical Library, London 1916.
- Polyb. (=Polybios, *Historiai*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *The Histories*, English translation by W.R. Paton, Loeb Classical Library, London 1954.
- Ov. Fast. (=Publius Ovidius Naso, *Fasti*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *The Fasti of Ovid*, English translation by James G. Frazer, Loeb Classical Library, London 1989.
- Sall. Iug. (=Sallustius, *Bellum Iugurthinum*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *The Jugurthine War*, English translation by J. C. Rolfe, Loeb Classical Library, London 1920.
- Strab. (=Strabon, *Geographika*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *The Geography of Strabon*, English translation by H.L. Jones, Loeb Classical Library, London & New York 1949.
- Tac. Agr. (=Tacitus, *De vita et moribus Iulii Agricolae*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Agricola*, English translation by M. Hutton and W. Peterson, Loeb Classical Library, London 1914.
- Tac. Ann. (=Tacitus, *Annales*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *The Annals*, edited by J. Jacson, Loeb Classical Library, London 1963.
- Val. Max. (=Valerius Maximus, *Factorum et Dictorum Memorabilium Libri Novem*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Memorable Doings and Sayings*, English translation by D. R. Shackleton Bailey, The Loeb Classical Library, London 2000.
- Verg. Ecl. (=Publius Vergilius Maro, *Eclogae*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Eclogues*, English translation by H. R. Fairclough, Loeb Classical Library, London 1938.

Ana Hatlarıyla Geç Cumhuriyet Dönemi Roma Kolonizasyonu

Verg. Aen. (=Publius Vergilius Maro, *Aeneid*). Kullanılan Metin ve Çeviri: *Aeneas*, çev. İsmet Zeki Eyuboğlu, Payel Yayınevi, İstanbul 1995.

Modern Kaynaklar

- Abbot, F. F. (1995). The Colonizing Policy of the Romans from 123 to 31 B.C. *Classical Philology*, 10(4), 365-380.
- Adkins, L. & Adkins, R. A. (1999). *Handbook to Life in Ancient Rome*. Oxford University Press.
- Aubet, M. E. (2001). *The Phoenicians and The West*. Cambridge University Press.
- Austin M.M. & Vidal-Naquet, P. (1977). *Economic and Social History of Ancient Greece*. University of California Press.
- Baydur, N. (1976). Roma'da İ.Ö. II. yüzyıldaki Reformlar. *Bellekten*, XL, 195-228.
- Boak, A. E. R. (2010). *A History of Rome to 565 A.D.* Forgotten Books.
- Boardman, J. (1964). *The Greek Overseas: The Early Colonies and Trade*. Thames and Hudson.
- Bradford, J. S. P. The Apulia Expedition: An Interim Report. *Antiquity*, XXIV, 84-94.
- Brunt, P.A. (1988). *The Fall of the Roman Republic and Related Essays*. Oxford University Press.
- Burns, T S. (2003). *Rome and the Barbarians*. The Johns Hopkins University Press.
- Cohen, G. M. (1995). *The Hellenistic Settlements in Europe, the Islands and Asia Minor*. University of California Press.
- Crawford, M. & Whitehead, D. (2002). *Archaic and Classical Greece*. Cambridge University Press.
- Demircioğlu, H. (1998). *Roma Tarihi*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Dennis, G. (2010). *The Cities and Cemeteries in Etruria*. Cambridge University Press.
- Dessau, H. (1862-1916). *Inscriptiones Latinae Selectae*.

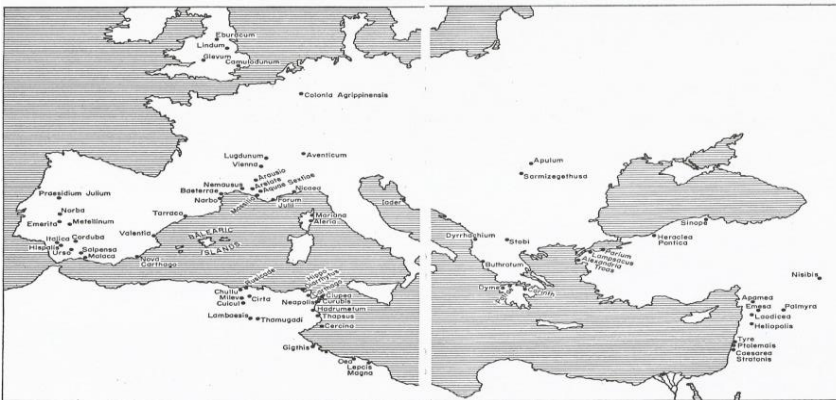
- Dikle, O. A. W. (1971). *The Roman Land Surveyors*ç David and Charles PLC.
- Donald W. E. (1990). *Roman Corinth*. University of Chicago Press.
- Ferro, M. (1997). *Colonization: A Global History*. Routledge.
- Finley, M.I. (2007). *Antikçağ Ekonomisi*. (Hatice Palaz Erdemir, Çev.), Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Flower, H. I. (2004). *The Cambridge Companion to the Roman Republic*. Cambridge University Press.
- Frank, T. (1926). The Inscriptions of the Imperial Domains of Africa. *The American Journal of Philology*, XLVII, 55-73.
- Gabba, E. (1951). Ricerche sull' esercito professionale romano da Mario ad Augusto. *Athenaeum*, XXIX, 37-103.
- Gargola, D. J. (1995). *Land, Laws and Gods: Magistrates and Ceremony in the Regulation of Public Lands in Republican Rome*. University of North Carolina Press.
- Goldsworthy, A. (2003). *The Complete Roman Army*. Thames and Hudson Press.
- Grimal, P. & Woloch, G. M. (1984). *Roman Cities*. University of Wisconsin Press.
- Griffin, M. T. (2009). *A Companion to Julius Caesar*. Wiley-Blackwell.
- Heitland, W. E. (2002). *The Roman Republic*. v. II, Adamant Media Corporation.
- Hildinger, E. (2003). *Swords Against the Senate: The Rise of Roman Army and The Fall of The Republic*. Da Capo Press.
- Hinrichs, F. T. (1967). Der römische Strassenbau zur Zeit der Gracchan. *Historia*, XVI, 162-176.
- Keppie, L. J. F. (1983). *Colonization and Veteran Settlement in Italy, 47-14 B.C.* British School at Rome.
- Keppie, L. (1998). *The Making of the Roman Army: from Republican to Empire*. University of Oklahoma Press.
- Levick, B. (1967). *Roman Colonies in Southern Asia Minor*. Oxford University Press.
- MacKendrick, P. L. (1954). Cicero, Livy, and Roman Colonization. *Athenaeum*, XXXII, 201-249.

Ana Hatlarıyla Geç Cumhuriyet Dönemi Roma Kolonizasyonu

- MacKendrick, P.L. (1952). Roman Colonization. *Phoenix*, 6(4), 139-146.
- MacKendrick, P. L. & Bennett, E. L. (1995). *The Speeches of Cicero*. Duckworth Publishing.
- MacKendrick, P. L. (2000). *The Africa Stones Speak*. The University of North Carolina Press.
- Moscatti, S. (2004). *Fenikeliler*. Dost Kitapevi.
- Nicolet, C. (1980). *The World of the Citizen in Republican Rome*. University of California Press.
- Owens, E. J. (1994). *The City in the Greek and Roman World*. Routledge.
- Özsait, M. (1985). *Pisidya Tarihi*. İstanbul Edebiyat Fak Basımevi.
- Parker, H. (1928). *The Roman Legions*. Oxford University Press.
- Pomeroy, S. B. (1998). *Ancient Greece: A Political, Social and Cultural History*. Oxford University Press.
- Richmond I. A. & Stevens, C. E. (1942). The Land-register of Arausio. *JRS*, XXXII, 65-77.
- Salmon, E. T. (1969). *Roman Colonisation Under the Republic*. Thames and Hudson.
- Salmon, E.T. (1955). Roman Expansion and Roman Colonization in Italy. *Phoenix*, 9(2), 63-75.
- Santangelo, F. (2007). *Sula, The Elites and The Empire*. Brill Academic Publisher.
- Scullard, H. H. (1982). *From Gracchi to Nero*. Routledge.
- Sherwin-White, A.N. (1958). *The Roman Citizenship*. Oxford University Press.
- Smith, T. L. (1969). Studies of Colonization and Settlement. *Latin American Research Review*, 4(1), 93-123.
- Smith, W. (1875). *A Dictionary of Greek and Roman Antiquities*, London.
- Star, C. G. (1953). Coastal Defense in the Roman World. *The American Journal of Philology*, 64(1), 56-70.
- Stephenson, A. (2006). *Public Lands and Agrarian Laws of the Roman Republic*. Echo Press.
- Stockton, D. (1979). *The Gracchi*. Oxford University Press.

- Syme, R. (2002). *The Roman Revolution*. Oxford University Press.
- Thorpe, M. (1995). *Roman Architecture*. Bristol Classical Press.
- Turan, O. (2014). Roma Kolonizasyon Politikası Bağlamında Kuzeybatı Anadolu'daki Roma Kolonileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wallace, R & Williams, W. (1999). *Tarsuslu Paulus'un Üç Dünyası*. (Zühre İlkelen Çev.), Homer Kitapevi.
- Ward, A. M. & Heichelheim, F. M. (2003). *A History of the Roman People*. Prentice Hall.
- Ward-Perkins, J. B. (1955). Early Roman towns in Italy. *Town Planning Review* 26, 126-154.
- White, K. D. (2010). *Farm Equipment of the Roman World*. Cambridge University Press.
- White, M. E. (1961). Greek Colonization. *The Journal of Economic History*, 21(4), 443-454.
- Williamson, C. (2005). *The Laws of the Roman People*. University of Michigan Press.
- Wilson, A. J. N. (1966). *Emigration from Italy in the Republican Age of Rome*. Manchester University Press.

EKLER

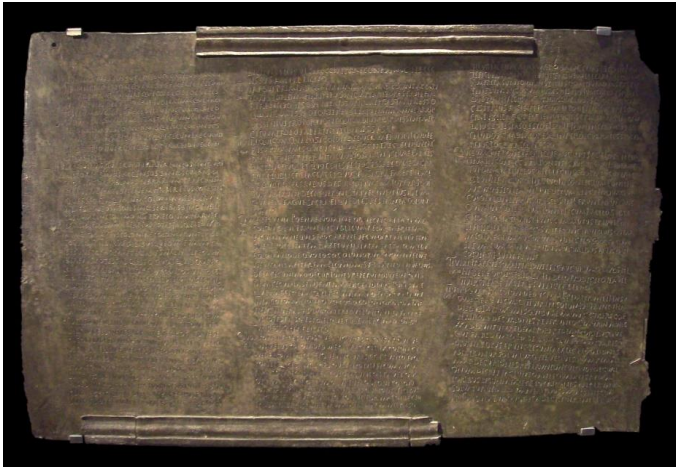


Akdeniz çevresindeki Roma kolonileri

Ana Hatlarıyla Geç Cumhuriyet Dönemi Roma Kolonizasyonu



Cosa kent planı



Lex Colonica



Sulcus Primigenius

EXTENDED ABSTRACT

Colonization is based on the idea that the settlers, who had to leave homeland for various reasons, occupy the lands belonging to foreign elements for agricultural, economic or political purposes and establish settlements there. In the historical process, some nations and communities had to send some of their populations to the colonies as a result of the fact that the regions where they lived could not meet their needs, as they had to search for new areas. The most important colonization movements in antiquity were carried out by the Phoenicians, Hellenes and Romans. Unlike the previous colonization movements, Rome initially established colonies in order to achieve military and political goals. In this context, colonies were basically established with the aim of consolidating Roman dominance in the conquered regions. However, over time, new reasons have been added to the reasons for the establishment of colonies. Roman colonies were able to continue their existence for a long period of 500 years, as they were able to respond to new needs in addition to the reasons for their establishment. Colonies are of two different types, *Priscae Latinae Coloniae* and *colonia civium Romanarum*, in terms of the rights of the settlers, the form of government, the size and functions of the lands given to the colonists. After the Civil War that started in 91 BC, all the communities South of the Po River acquired Roman citizenship rights, so the

existence of the colonies within Italy de facto disappeared. As a reflection of the situation in question, while the wide-ranging colonization movement ended in Italy, except for the Sulla period, colonies rather than provinces began to be established after the specified date. Caesar was the first Roman ruler to establish many colonies overseas. Especially with the Late Republic Period, the changes in the political, economic and social fields directly affected the establishment purposes of the colonies. Because, when Rome started to take large areas under its control, not all of the people could benefit equally from the income and in this context, many Roman citizen lost their lands. In Rome, the rulers tried to get their support by providing land to the landless Roman citizens, especially by placing them in colonies. For this reason, following the Gracchi period, colonies began to be established mostly for economic reasons. In connection with the military reform of Marius, the colonies were used to provide land for the soldiers who were demobilized during the reigns of Sulla, Caesar and Triumvirate. Although the colonies were established with the aim of achieving economic goals with the Late Republic period, it is clearly seen that military needs were never ignored when the location of the settlements and the characteristics of the people sent to these areas were taken into account. Rome implemented colonization policies that were quite different from each other in the eastern and western parts of its territory. Because the tradition of urban planning was weak in the western lands of the empire, Rome was content to establish new settlements in these areas, while giving colony status to existing cities in the east. While Rome consolidated its sovereignty through the colonies it created and the colonists it sent there, it also secured its dominance by spreading its culture.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51419>
Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 16-05-2021
Kabul Tarihi: 07-11-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 16-05-2021
Accepted: 07-11-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Acar, S., & Doğan, U. (2021). Psikolojik Danışmanların Kendi Ruh Sağlıklarına Yönelik Değerlendirmeleri. *Journal of History School*, 55, 4320-4336.

PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN KENDİ RUH SAĞLIKLARINA YÖNELİK DEĞERLENDİRMELERİ¹

Sinem ACAR² & Uğur DOĞAN³

Öz

Araştırmanın amacını psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıklarını nasıl değerlendirdiklerini belirlemek oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışma nitel desenedir. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak, görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşüne sunulmuş revize edilen bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma, altısı erkek ve beşi kadın olmak üzere 11 okul psikolojik danışmanı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verileri iki araştırmacı bağımsız olarak analiz etmiş ve kategoriler ve kodlar oluşturmuşlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ortaya çıkan temalar “Psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıkları ile ilgili görüşleri”, “Psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıklarını koruma ile ilgili görüşleri”, “Psikolojik danışmanların kendileri ruh sağlıklarını korumak için kullandıkları yöntemleri”, “Psikolojik danışmanların mesleki deneyimlerinin ruh sağlıkları üzerindeki etkisi ile ilgili değerlendirmeleri” şeklindedir. Araştırmanın bir sonucuna göre, psikolojik danışmanların ruh sağlığı ile ilgili değerlendirmeleri olumlu ve olumsuz yöndeki faktörleri kapsamaktadır. Bir diğer sonuca göre, psikolojik danışmanların ruh sağlıklarını korumada

¹Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu Makalenin etik kurul onayı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 210077/115 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

²Dr. Öğretim Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, sinemacar@mu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6098-7949

³Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, ugurdogan@mu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7603-6470

Psikolojik Danışmanların Kendi Ruh Sağlıklarına Yönelik Değerlendirmeleri

yardımcı birtakım faktörler bulunmaktadır. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların çoğu, ruh sağlıklarını korumada zorlandıklarını ve bazı mesleki yaşantıların bu durumu iyice zorlaştırdığını ifade etmektedir. Bu noktada, süpervizyon desteği ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Danışman, Ruh Sağlığı, Nitel Desen, Ruh Sağlığı Uzmanı, Psikolojik Danışmanların Ruh Sağlığı.

Psychological Counselors' Evaluations about Their Own Mental Health

Abstract

The aim of the study is to determine how psychological counselors evaluate their own mental health. This work is in qualitative design. Interview technique, which can be used frequently in educational research, was used as data collection method in the study. In the interviews, a semi-structured interview form, developed by the researcher and revised by submitting to expert opinion, was used to collect data. The study was carried out with 11 school counselors, six male and five female. Two researchers analyzed the data independently and created categories and codes. According to the findings obtained from the study, the emerging themes are "Psychological counselors' views on their own mental health", "Psychological counselors' views on protecting their own mental health", "The methods used by psychological counselors to protect their mental health", "Psychological counselors' professional experiences their evaluations about their impact on their health". According to a result of the research, psychological counselors' evaluations about mental health include positive and negative factors. According to another result, there are some factors that help psychological counselors protect their mental health. Most of the psychological counselors participating in the research state that they have difficulty in maintaining their mental health and some professional experiences make this situation more difficult. At this point, suggestions about supervision support are presented.

Keywords: Psychological Counselors, Mental Health, Qualitative Design, Mental Health Professional, Psychological Counselors' Mental Health.

GİRİŞ

Psikolojik hizmetler alanında meslek elemanı olmanın tatmin edici yanları olduğu kadar, zorlayıcı yanları da mevcuttur. Psikolojik danışman eğitimi alan bir meslek elemanı bir yandan, kişiler arası ilişkileri, insan gelişimini ve kişiliği daha iyi anlama fırsatı yakalar. Öte yandan bahsi geçen alanlarda bilgi sahibi olduğu bilinen psikolojik danışmanların insan zihnini okuyabildiği, her insanın psikolojik ihtiyaçlarını açıklayabildiği ve bütün bunlara sihirli bir şekilde çözüm bulabildiği yönünde toplumsal inançlarla karşılaşılabilir. Her ne kadar duygu yoğunluğu yaşayan bireylerle çalışmanın duygusal yükü ağır olsa da, ihtiyaç

duyan insanların hikâyelerini dinlemek, bu hikâyelerde onlara acı veren konuları çalışmak ve bu acıyla baş etmeleri konusunda onlara yardımcı olmak, onların biricik olduğunu onlara tekrar hatırlatmak mesleğin en keyifli yanlarıdır. Dahası, pek çok insan korku ve kaygılarıyla, zayıflıklarıyla, ikilemeleriyle yüzleşmeyi tercih etmeyebilirken, aktif olarak psikolojik danışma yapan bir meslek elemanının, tüm bu içsel gerçekliklerle yüzleşmesi çoğu zaman bir tercih olmaktan çıkmaktadır (Kottler, 2011).

Psikolojik danışmanlar, her gün olmasa bile, hemen her hafta umutsuz, “çözumsuz”, çaresiz, kararsız, depresif, öfkeli, üzgün, endişeli, korkulu, hayal kırıklığı yaşayan bireylerle karşılaşır ve çalışır. Bunun da ötesinde, psikolojik danışman olma kararı alan bir bireyin, profesyonel yaşamının dışında da anlayışlı, iyi bir dinleyici, empatik, çözüm üretici ve yardım edici olması gerekliliğine ilişkin bir algıdan söz edilebilir. Mesleki gereklerin, duygusal yoğunluğu ağır olan bireylerle çalışıyor olmanın ve toplumsal beklentilerin sonucunda psikolojik danışmanlar için, kendi ruhsal dengelerini korumak çoğu zaman başlı başına bir stres unsuru haline gelebilir (Figley, 2002). Bunun yanında, süpervizyon hem danışan hem psikolojik danışmanın sağaltımı için bir gereklilik olduğu halde, Türkiye’de psikolojik danışmanlar, kendi yarattıkları olanaklar dışında, süpervizyon alma gereksiniminden yoksun kalmaktadır (İkiz, 2010). Bu yoksunluğun, mesleki yükü artırır nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik danışmanlar ruh sağlığı uzmanlarıdır ve Stamm (2010), ruh sağlığı uzmanlarının profesyonel yaşamlarının kalitesini üç boyutta ele almaktadır: merhamet, tükenmişlik ve ikincil travmatik stres. Buradan anlaşılacağı üzere, ruhsal sorunlar deneyimleyen bireylerle çalışan ruh sağlığı uzmanları kendileri de duygusal sorunlar deneyimlemektedir. Ruh sağlığı uzmanlarının danışanlarına karşı karşılıksız bir şekilde empati, şefkat ve sabır göstermesi gereği yerleşmiş bir anlayıştır (Skovholt ve Trotter-Mathison, 2001). Üstelik, ruh sağlığı uzmanları danışanlarının iyi oluş düzeylerini artırmak üzerinden çalışırken, kendi ruhsal ihtiyaçlarına çok fazla odaklandıklarında bunun “bencilik” olabileceği mesajlarını da eğitimleri süresince alabilmektedir. Bu nedenle, kendini korumak konusuna odaklanmak çoğu zaman onlar için arka planda kalmaktadır (Sapientza ve Bugental, 2000).

Literatürde, psikolojik hizmet veren bireylerin (psikolojik danışmanlar, psikologlar, psikiyatristler) tükenmişlik düzeylerini (İkiz, 2010), yaşam doyumlarını (Çivilidağ, 2007), yılgınlık düzeylerini (Özabacı vd., 2004), problem çözme becerilerini (Özbulak ve Serin, 2011), farkındalık düzeyinin kendini koruma üzerindeki etkisini (Richards vd., 2010) ele alan nicel araştırmalara rastlamak mümkündür. Depresyon ve kaygı gibi durumların psikolojik

Psikolojik Danışmanların Kendi Ruh Sağlıklarına Yönelik Değerlendirmeleri

danışmanların da dâhil olduğu ruh sağlığı uzmanları arasında yaygın şekilde görüldüğü ifade edilmektedir. Ruh sağlığı uzmanlarına göre, bu durumun ruh sağlığı uzmanlarının danışanları daha iyi anlama ve onlarla empati kurma noktasında olumlu etkileri olabileceği gibi, danışanlarla gerçekleştirilen uygulamalarda olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir (Gilroy vd., 2002). Psikolojik danışmanların da dâhil olduğu ruh sağlığı uzmanları arasında sıklıkla görülen bir sorun mesleki tükenmişliktir (Di Benedetto ve Swadling, 2014; İkiz, 2010; Vredenburgh, 1999). Bunun yanında, ruh sağlığı uzmanlarının alan bilgileri şüphesiz kendi ruh sağlıkları açısından koruyucu bir faktördür (Bloomquist, 2015; Dorociak, 2017; Posluns ve Gall, 2020). Alanyazına göre, ruh sağlığı uzmanlarının benlik farkındalığının yüksek olması (Norcross ve Guy, 2007; Rupert ve Kent, 2007), duygusal düzenleme becerilerinin yüksek olması (Sanso vd., 2015), iş ve özel hayat arasında denge kurma becerisi (Killian, 2008; Rupert ve Kent, 2007), iş doyumunun yüksek olması (Rupert vd., 2012) kendi ruh sağlıklarını koruyucu faktörler arasında yer almaktadır.

Ruh sağlığı uzmanlarının kendi ruh sağlıklarını koruma noktasında kullandıkları yöntemlere ilişkin araştırmalar da mevcuttur. Ruh sağlığı uzmanlarının kullandığı yöntemler arasında iyi uyku, egzersiz ve sağlıklı beslenme (Harrison ve Westwood, 2009), sosyal destek arama (Barnett vd., 2007), farkındalık çalışmaları (Hemanth ve Fisher, 2015) bu yöntemler arasındadır.

Alanyazında görüldüğü üzere, ruh sağlığı uzmanlığı olan psikolojik danışmanlık, bir yardım mesleği olduğundan, pek çok çalışma “yardım edilen bireyler (danışanlar)” ortak tabanında buluşmaktadır (Duman, 1985; Yöndem, 1999; Güvenç, 2001). Bu yardımı veren bireyleri anlamaya ve onları iyileştirmeye yönelik çalışmaların da bir ihtiyaç alanı olduğu düşünülmektedir. Bu fikirlerden hareketle bu araştırmada, ruh sağlığı meslek elemanlarından olan psikolojik danışmanların da kendi psikolojik sağlıklarını nasıl değerlendirdiklerini anlamaya ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmanın amacını psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıklarını nasıl değerlendirdiklerini belirlemek oluşturmaktadır. Bu amaçtan hareketle bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıkları ile ilgili değerlendirmeleri nasıldır?
2. Psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıklarını koruma ile ilgili görüşleri nasıldır?

3. Psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıklarını korumak için kullandıkları yöntemler nelerdir?

4. Psikolojik danışmanların mesleki deneyimlerinin ruh sağlıkları üzerindeki etkisi ile ilgili değerlendirmeleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Gerçekleştirilen bu çalışma nitel desendedir. Nitel çalışmalarda toplanan verilerin katılımcıların düşünce ve algılarını yansıtması açısından önemli görülmektedir ve nitel çalışmaların daha zengin ve betimleyici nitelikte olduğunu belirtmektedir (Creswell vd., 2007). Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak, görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin belirleyici özelliği, görüşülen kişilerin bakış açılarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu nedenle görüşülen kişilerin, anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini anlamak, nicel görüşmelerden farklı olarak yüzeysel değil de daha derin bilgi edinmek esastır (Kuş, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmaya başlamadan önce araştırmanın bilimsel araştırmalar etiği açısından uygunluğu konusunda Muğla Stıkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan etik kurul raporu alınmıştır (Protokol no: 210077, Karar no: 115). Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı, Türkiye'nin bir ilinde görev yapan ve ulaşabildikleri psikolojik danışmanlara araştırmanın amacını anlatmış ve gönüllü olan psikolojik danışmanlarla veri toplama yoluna gitmiştir.

Okul psikolojik danışmanlarının altısı erkek ve beşi kadındır. Katılımcıların tamamının yaşı 23-35 arasındadır, yaş ortalaması 27'dir. Katılımcıların mesleki deneyimi yedisinin 1-5 yıldır, dördünün mesleki deneyimi 5-10 yıldır. Çalışmaya katılımcı olmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Odak görüşmelerden önce tüm katılımcılara sözlü olarak bilgilendirmede bulunularak çalışmanın amacı, içeriği ile ilgili bilgi verilmiş ve varsa katılımcıların soruları cevaplanmıştır. Çalışmaya katılıma gönüllülük gösteren katılımcılar ile görüşme başlatılmıştır. Görüşmenin ses kaydının alınması için tüm katılımcılardan onay alınmış ve süreç ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmacılar tarafından beş maddeden ve açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form için, üçü alan uzmanı ikisi alan dışı uzman olmak üzere, beş uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda form yeniden şekillendirilmiştir. Şekillendirilen form araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Oluşturulan bu form veri toplama aşamasında temel alınmış, bunun yanında görüşmeler esnasında temel psikolojik danışma prensiplerine göre sohbet tarzında mülakat yoluna gidilmiştir.

Görüşmede beş soru bulunmaktadır. Görüşme soruları aşağıda verilmiştir:

1. Kendi ruh sağlığınızı nasıl değerlendirirsiniz?
2. Kendi ruhsal dinamiklerinizi koruyamadığınızı hissettiğiniz oluyor mu?
3. Ruh sağlığınızın korumak için kullandığınız yöntemler nelerdir?
4. Sizce psikolojik danışma hizmeti veriyor olmanın ruhsal açıdan etkileri neler olabilir?
5. Diyelim ki sizi çok sarsan bir vaka sürecinden çıktınız. Bu durum sizi süreçten sonra nasıl etkiler?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Bireyle Psikolojik Danışma odalarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ve araştırmacı karşılıklı sandalyelerde oturarak görüşmeyi gerçekleştirmiştir. Danışma odalarının, ışık, ısı gibi fiziksel koşulları görüşmeye uygundur. Katılımcılar gönüllülük esasına dayanarak araştırmaya katılmışlardır. Katılımcılara kimliklerinin gizli kalacağı, verdikleri bilgilerin isimsiz bir şekilde veri toplama amaçlı kullanılacağı ve görüşme sürecinde istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri bildirilmiştir. Ayrıca ses kaydının alınabilmesi için her katılımcı bilgilendirilmiş ve bu konuda onay alınarak görüşme süreçleri kayıt altına alınmıştır.

Görüşme yapmayı kabul eden psikolojik danışmanlarla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 25 dakika sürmüştür. Toplamda 11 psikolojik danışman ile görüşme yapılmıştır. Bireysel görüşmeler ile toplanan verilerin transkripti bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sonraki adımda veriler Nvivo9 paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği uygulanmıştır. Bu süreçte öncelikle transkripti alınan cümleler analiz edilmiş ve kodlar verilmiştir. Araştırmanın veri analizi sürecinde, kodlama

aşamasından sonra, benzer kodları genel olarak ifade eden kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler bir araya getirilerek ise ana temalar oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik, Güvenirlik= Uzlaşma Sayısı/Uzlaşma+ Uzlaşmama sayısı formülünden yararlanılarak (Tavşancıl ve Aslan, 2001) hesaplanmış ve .83 bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul psikolojik danışmanlarının kendi ruh sağlıkları ile ilgili görüşleri ve ihtiyaçları dört ana temada toplanmaktadır. Bu temalar “Psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıkları ile ilgili görüşleri”, “Psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıklarını koruma ile ilgili görüşleri”, “Psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıklarını korumak için kullandıkları yöntemleri”, “Psikolojik danışmanların mesleki deneyimlerinin ruh sağlıkları üzerindeki etkisi ile ilgili değerlendirmeleri” şeklindedir. Temalara yönelik ortaya çıkan kodlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Okul Psikolojik Değerlendirmeleri	Danışmanlarının	Kendi Ruh Sağlıklarıyla	İlgili
Psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıkları ile ilgili görüşleri	Psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıkları açısından koruyucu faktörler	Psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıklarını korumak için kullandıkları yöntemler	Psikolojik danışmanların mesleki deneyimlerinin ruh sağlıkları üzerindeki etkisi ile ilgili değerlendirmeleri
Sağlıklı	Psikolojik dayanıklılığın olması	Egzersiz	İşin iş yerinde kalması
Dengeli/ normal	Aile	Kültürel etkinlik	Uzun süre etkisinin devam etmesi
Mutlu	Öğrencilerle iletişim	Yazı yazmak	İşin yormaması
İnişli çıkışlı	Sosyal destek	Doğada olmak	Anlaşılmamış hissetmek
Umutsuz		Bilişsel stratejiler	Duygu yüklü hissetmek
Keyifsiz		Kitap okumak	Yorgunluk
Sıkışmış		Aileyle vakit geçirmek	İşi eve götürmek
Anlaşılmamış			

Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’te her temada belirtilen kategorilerle ilgili alıntılara yer verilmiştir. Tablo 2’de psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıkları ile ilgili görüşlerine yönelik ortaya çıkan kodlar yer almaktadır. Bunlar;

Psikolojik Danışmanların Kendi Ruh Sağlıklarına Yönelik Değerlendirmeleri

sağlıklı, dengeli/normal, mutlu, inişli-çıkışlı, keyifsiz ve anlaşılmamış şeklindedir. Tablo 2’de her koda ilişkin bir alıntı örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 2

Psikolojik Danışmanların Kendi Ruh Sağlıkları İle İlgili Görüşleri

Kodlar	Alıntılar
Sağlıklı	K3: “Ruh sağlığı açısından gayet sağlıklı. Yani bu konuda bilgili ve bilgilerini uygulamaya koyabilen birisi olarak görüyorum kendimi.”
Dengeli/normal:	K1: “Kendime göre normal görüyorum. Bazen ilişkilerde çıkışmalarım oluyor, sertliklerim oluyor. Ruhsal açıdan normal, dengeliye yakın görüyorum.”
Mutlu	K6: “Mutlu bir kişi olduğumu düşünüyorum.
İnişli çıkışlı	K2: “Yani öyle bir şey var ki, inişli çıkışlı. Her zaman aynı düzlemde devam etmiyor. Etkilendiğim oluyor elbette ki burada olup bitenden.”
Keyifsiz	K10: “Son zamanlarda şey düşünüyorum. Kendimle ilgili yapmam gereken, yetiştirmem gereken birtakım işler var. Evle ilgili olabilir. Kızım ile ilgili olabilir. Okulla ilgili olabilir. Böyle şey hissediyorum bazen. O araya sıkışmış hissediyorum.”
Anlaşılmamış	K9: “Anlaşılmadığımı düşünüyorum. Yalnız hissediyorum. Beni en iyi anlayacak insanların bile anlamadığımı düşünüyorum. Hani temel hissettiğim duygu, bende yalnızlık yani, şu anki ruh halimde.”

Tablo 2’de görüldüğü üzere, psikolojik danışmanlardan bir kısmı ruh sağlığını olumlu şekilde değerlendirirken, bir kısmı ise ruh sağlığını olumsuz olarak değerlendirmektedir.

Tablo 3’te psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıkları açısından koruyucu faktörlerin neler olduğu ile ilgili görüşlerine yönelik ortaya çıkan kodlar yer almaktadır. Bunlar; psikolojik dayanıklılığın olması, aile, öğrencilerle iletişim ve sosyal destek şeklindedir. Tablo 3’te her koda ilişkin bir alıntı örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 3
Psikolojik Danışmanların Kendi Ruh Sağlıkları Açısından Koruyucu Faktörler

Kodlar	Alıntılar
Psikolojik dayanıklılığın olması	K3: “Mesleğimi seviyorum. Belli bir kaynaktan yararlanmıyorum. Dayanıklı biri olmam zor durumlarla başa çıkmamı sağlıyor.”
Aile	K9: “Evlaysen aileyle etkili vakit geçirmek, annelik babalık roller iyi geliyor. Kendini ailenle vakit geçirdiğinde rahatlatıyorsun. Sorumluluğundan dolayı kendini iyileştirmen gerektiğini düşünüyorsun. Yani onlarla vakit geçirmek iyi geliyor.”
Öğrencilerle iletişim	K4: “Öğrencilerin beni sevmesi ve iletişimimin iyi olması beni çok etkiledi. Şu ana kadar bıkkınlık yok, motivasyonum yüksek. Ruhsal olarak kendimi verimli olmaya açık ve enerjik görüyorum.”
Sosyal destek	K7: “Arkadaşlarımla buluşma, sosyal destek sağlamak bana iyi geliyor.”

Tablo 3’te görüldüğü üzere, psikolojik danışmanlar için içsel ve dışsal koruyucu faktörler ön plana çıkmaktadır. Bulgulardan, daha çok dışsal faktörlerin (aile, öğrencilerle iletişim, sosyal destek) psikolojik danışmanların ruh sağlıklarını korumada ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4’te psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıklarını korumak için kullandıkları yöntemlerin neler olduğu ile ilgili bulgulara yönelik ortaya çıkan kodlar yer almaktadır. Bunlar; egzersiz, yazı yazmak, doğada olmak, bilişsel stratejiler ve aileyle vakit geçirmek şeklindedir. Tablo 4’te her koda ilişkin bir alıntı örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 4

Psikolojik Danışmanların Kendileri Ruh Sağlıklarını Korumak için Kullandıkları Yöntemleri

Kodlar	Alıntılar
Egzersiz	K7: “Yürüyüş ve koşu yapmak bana iyi geliyor.”
Yazı yazmak	K2: “Çoğu zaman ben yazı yazmayı tercih ederdim.”
Doğada olmak	K3: “Dışarıda olmayı çok seviyorum. Doğada, açık alanda, ormanda, denizde yer ve zaman neye uygunsa. Bu şekilde değerlendirmeyi seviyorum zamanımı. O zaman daha çok düşünmeye fırsatım oluyor. Daha mantıklı düşündüğümü düşünüyorum.”
Bilişsel stratejiler	K4: “Değiştirilemeyecek şeyleri normalleştiririm. Kabullemeye çalışırım.”
Aileyle vakit geçirmek:	K5: “Eşimle vakit geçirmek bana çok iyi gelir.”

Psikolojik Danışmanların Kendi Ruh Sağlıklarına Yönelik Değerlendirmeleri

Tablo 4’te görüldüğü üzere, psikolojik danışmanların kendi ruh sağlıklarını korumak için kullandıkları yöntemler genel olarak kullanılan yöntemlerle paralellik göstermektedir. Bu yöntemler sıklıkla sosyalleşme ve harekete dayalı aktiviteler doğrultusunda şekillenmiştir. Bir başka dikkati çeken yöntem bilişsel stratejilerin kullanılmasıdır. Bu bulgu, psikolojik danışmanların alan bilgilerinin gündelik yaşamlarına aktarmaları ile ilişkili olabilir.

Tablo 5’te psikolojik danışmanların mesleki deneyimlerinin ruh sağlıkları üzerindeki etkisi ile ilgili görüşlerine yönelik ortaya çıkan kodlar yer almaktadır. Bunlar; işin iş yerinde kalması, işin etkisinin uzun süre devam etmesi, işin yormaması, anlaşılmamış hissetmek, duygu yüklü hissetmek, yorgunluk hissi, işi eve götürmek şeklindedir. Tablo 5’te her koda ilişkin bir alıntı örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 5
Psikolojik Danışmanların Mesleki Deneyimlerinin Ruh Sağlıkları Üzerindeki Etkisi ile İlgili Değerlendirmeleri

Kodlar	Alıntılar
İşin iş yerinde kalması	K1: ““Rehberlik odasının kapısını kilitleyince her şey orada kalıyor, yanımda taşıyorum. Biliyorum ki taşısam akşamım zorlu geçecek”
İşin etkisinin uzun süre devam etmesi	K2: “Özellikle zor vakalarda uzun bir süre devam ediyor hatta o tarz bir olaysa. Çok yakın zamanda yaşadım mesela böyle bir şey, hala da devam ediyor etkisi. Onu çözüme ulaştırana kadar, öyle işler çok kolay sonuçlandırılmıyor. Bitti deseniz bile düşünüyorsunuz. Kafanızda doğru bir şekilde mi sonuçlandı diye uzun bir süre meşgul ediyor insanı.”
İşin yormaması	K3: “Yorulmuyorum. Yaş grubu ile ilgili olabilir. Okulda zorlanmıyorum. Destekleyici tarafları var tabi. Olumlu tarafları görmek, tatmin sağlamamı sağlıyor. Ailelerin rahatlıkla rehberlik servisine gelmesi, çocukların gelmesi olumlu olarak görüyorum. Zorlayıcı olarak, iş beni zorlamıyor, profesyonel alanıma girilmesi zorlayıcı tarafları.”
Anlaşılmamış hissetmek	K7: “Bazen herkes bizden bir şeyler bekliyor ama ben birine gittiğimde kendimi anlatamıyorum. Beni anladığımı düşündüğüm birilerini bulmak zor.”
Duygu yüklü hissetmek	K9: “Duygu yüklü hissediyorum. Okulda çalışmanın duygusal yükü oldukça ağır okul psikolojik danışmanı olarak, bir sürü insanı dinliyorsun. Bu da ruhsal anlamda sağlamlık geliştiriyor bir yandan, ama öte yandan sıkıntılar yaratıyor.”
Yorgunluk hissi	K10: “Akşamları kendimi çok yorgun hissediyorum. Sadece yatıyorum, uzanıyorum.”
İş i eve götürmek	K11: “Ben işimi eve götürüyorum yani. Onunla ilgili olması gereken şeyi yaparım demiyorum eve gidince şunda şöyle mi oldu, bunda böyle mi oldu diyorum. Mesela eşimle bunu konuşuyorum.”

Tablo 5 incelendiğinde, psikolojik danışmanların mesleki deneyimlerinin ruh sağlıkları üzerindeki etkisi yoğunluklu olarak olumsuz yöndedir. Bir kısım psikolojik danışman yaşadıkları duygusal yükü iş yerinde bıraktığını belirtse de çoğunlukla ruh sağlığı hizmeti veriyor olmak psikolojik bir zorlantı halini alıyor gibi görünmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre, psikolojik danışmanların ruh sağlığı ile ilgili değerlendirmeleri olumlu ve olumsuz yöndeki faktörleri kapsamaktadır. Ruh sağlığı uzmanlarının kendi ruh sağlıklarıyla ilgili değerlendirmeleri konusundaki alan yazındaki bilgiler de bu bulgularla benzerlik göstermektedir. Örneğin Gilrot vd. (2002) danışmanlarla çalışmanın ruh sağlığı uzmanları tarafından olumsuz ruhsal sorunlar yaratabileceğini rapor ederken; Bloomquist, (2015), Dorociak (2017) ile Posluns ve Gall (2020) ruh sağlığı uzmanı olmanın başlı başına koruyucu bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Başka araştırmalara göre ise, ruh sağlığı uzmanlarının iş yaşantıları iyi oluş düzeylerinde (Hiscott ve Connop, 1990; Çivilidağ, 2007; İkiz, 2010) önemli düzeyde ve olumsuz bir etkiye sahip olabilmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer sonucuna göre, psikolojik danışmanların ruh sağlıklarını korumada yardımcı birtakım faktörler bulunmaktadır. Bunlar sıklıkla sosyal destek gibi dışsal faktörlerdir. Bu araştırmada içsel faktörlerin (psikolojik sağlamlık, stresle baş etme gibi) koruyucu olarak değerlendirilmesindenense, daha çok dışsal faktörlerin koruyucu olarak ele alınması dikkat çekicidir (aileyle vakit geçirmek, egzersiz, doğada olmak gibi). Alan yazında koruyucu faktör olarak sıklıkla içsel dinamiklerin ele alındığı görülmektedir. Örneğin Norcross ve Guy (2007) ile Rupert ve Kent (2007) ruh sağlığı uzmanlarında benlik farkındalığının yüksek olmasının, Sanso vd. (2015), duygusal düzenleme becerilerinin yüksek olmasının, Killian (2008), Rupert ve Kent (2007) iş ve özel hayat arasında denge kurma becerisinin koruyucu faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma Türk örneklemini üzerinde gerçekleştirilmiştir. Görece kolektif bir kültürde yaşayan Türk psikolojik danışmanların sıklıkla ruh sağlığını koruyucu faktör olarak sosyal destek temelli açıklamalarda bulunması, kültürel farklılıklarla ilişkilendirilebilir.

Psikolojik danışmanlar kendi ruh sağlıklarını korumak için çeşitli yöntemlere başvurmaktadır. Bu yöntemlerden biri aile ile kaliteli vakit geçirmek, bir diğeri ise doğada vakit geçirmektir. Bunun yanında egzersiz yapmak ve bilişsel stratejileri kullanmak diğer kullanılan yöntemler arasındadır.

Alanyazında da iyi uyku, egzersiz ve sağlıklı beslenme (Harrison ve Westwood, 2009), sosyal destek arama (Barnett vd., 2007) ruh sağlığı uzmanlarının kendilerini korumak için kullandığı yöntemler arasında yer almaktadır. Bu anlamda araştırmanın sonuçları alan yazın ile paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların çoğu, ruh sağlıklarını korumada zorlandıklarını ve bazı mesleki yaşantıların bu durumu iyice zorlaştırdığını ifade etmektedir. Bu bulgu literatürle paralellik göstermektedir. Ruh sağlığı uzmanları için kendi ruh sağlığını korumak başlı başına bir stres unsuru olarak görülmektedir (Figley, 2002). Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların bir kısmı ise, kendini korumada zorluk yaşamadığını, bu meslekle kendi ruhunu beslediğini, hatta mesleki bilginin kendini korumada etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu, ruh sağlığını koruyan faktörlerle ilgili farkındalık düzeylerinin kendini korumaya katkı sağlamasıyla ilişkili olabilir (Richards vd., 2010).

Duygusal yükü ağır olan bu mesleğin psikolojik danışmanlar üzerinde önemli etkileri olduğu bu araştırmanın bulgularıyla da desteklenmiştir. Bu noktada, süpervizyon almanın ve kendini koruma yöntemleri ile ilgili hizmet içi eğitimlerinin önemi ön plana çıkmaktadır. İkiz (2010) de benzer şekilde, Türkiye'deki ruh sağlığı uzmanlarının tükenmişlik düzeylerinin artmasıyla birlikte, süpervizyon gereksinimlerinin doğduğuna vurgu yapmaktadır.

Araştırmanın katılımcılarının mesleki deneyimlerinin 1-10 yıl arasında olması araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Benzer araştırmalar daha fazla mesleki deneyimi olan bir grup ile yinelenabilir. Bir başka sınırlılık, araştırmanın yalnızca Türk kültüründeki psikolojik danışmanlar ile yapılmış olmasıdır. Benzer çalışmalar farklı kültürlerdeki ruh sağlığı uzmanları ile yapılabilir. Farklı kültürlerdeki ruh sağlığı uzmanlarının kendi ruh sağlıklarını koruma yöntemleri ile ilgili karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bazı öneriler sunulabilir. Görünen o ki, psikolojik danışmanlar ruh sağlığı uzmanı olarak, kendi ruh sağlıklarını koruma konusunda yalnızca kişisel çabaları ile mesleğe devam etmektedir. Psikolojik danışmanların ruh sağlığını destekleyecek kaynaklarını artıracak politikaların işe koşulması önerilmektedir. Ayrıca, psikolojik danışmanların mesleğin duygusal yükü ile baş etmelerine yardımcı olması amacıyla, psikolojik danışman süpervizyon çalışmalarının eğitim sisteminde yer alması önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Bloomquist, K. R., Wood, L., Friedmeyer-Trainor, K., & Kim, H. W. (2015). Self-care and professional quality of life: Predictive factors among MSW practitioners. *Advances in Social Work, 16*(2), 292-311.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L. & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist, 35*(2), 236-264.
- Çivilidağ, A. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik taciz ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*, 129-144.
- Di Benedetto, M., & Swadling, M. (2014). Burnout in Australian psychologists: Correlations with work-setting, mindfulness and self-care behaviours. *Psychology, Health & Medicine, 19*(6), 705-715.
- Dorociak, K. E., Rupert, P. A., Bryant, F. B., & Zahniser, E. (2017). Development of the Professional Self-Care Scale. *Journal of counseling psychology, 64*(3), 325-334.
- Duman, E. (1985). *Lise Öğrencilerinin Rehberlik Uzmanlarından Görev Beklentileri ve Görev Beklentilerine Etki Eden Faktörler*. Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapist's chronic lack of self care. *Journal of Clinical Psychology, 58*, 1433-1441.
- Gilroy, P. J., Carroll, L., & Murra, J. (2002). A preliminary survey of counseling psychologists' personal experiences with depression and treatment. *Professional Psychology: Research and Practice, 33*(4), 402.
- Güvenç, M. (2001). *Okullardaki Rehberlik Faaliyetlerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Güçlükler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi.
- Hiscott, R. D., & Connop, P. J. (1990). The health and wellbeing of mental health professionals. *Canadian journal of Public Health= Revue Canadienne de Sante Publique, 81*(6), 422-426.
- İkiz, F. E. (2010). Psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2).

- Killian, K. D. (2008). Helping till it hurts? A multimethod study of compassion fatigue, burnout, and self-care in clinicians working with trauma survivors. *Traumatology: An International Journal*, 14(2), 32–44.
- Kottler, J. A. (2011). *The Therapist's Workbook: Self-Assessment, Self-Care, And Self-Improvement Exercises for Mental Health Professionals*. John Wiley & Sons.
- Kuş, E. (2007). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri: Nicel mi? Nitel mi?* Anı Yayıncılık.
- Norcross, J. C., & VandenBos, G. R. (2018). *Leaving it at the Office: A Guide to Psychotherapist Self-Care*. Guilford Publications.
- Özabacı, N., İşmen, E. & Yıldız, A. (2004). Psikolojik danışmanların ideal özellikleri ile yığınlık düzeylerinin karşılaştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(1), 8-25.
- Özbulak, B. E. & Serin, N. B. (2011). Okul psikolojik danışmanlarının problem çözme ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41).
- Posluns, K., & Gall, T. L. (2020). Dear mental health practitioners, take care of yourselves: A literature review on self-care. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42(1), 1-20.
- Richards, K., Campenni, C. & Muse-Burke, J. (2010). Self-care and well-being in mental health professionals: The mediating effects of self-awareness and mindfulness. *Journal of Mental Health Counseling*, 32(3), 247-264.
- Rupert, P. A., & Kent, J. S. (2007). Gender and work setting differences in career-sustaining behaviors and burnout among professional psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(1), 88–96.
- Rupert, P. A., Miller, A. O., Tuminello Hartman, E. R., & Bryant, F. B. (2012). Predictors of career satisfaction among practicing psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 43(5), 495–502.
- Sansó, N., Galiana, L., Oliver, A., Pascual, A., Sinclair, S., & Benito, E. (2015). Palliative care professionals' inner life: Exploring the relationships among awareness, self-care, and compassion satisfaction and fatigue, burnout, and coping with death. *Journal of Pain and Symptom Management*, 50(2), 200–207.

- Sapienza, B. G., & Bugental, J. F. T. (2000). Keeping our instruments finely tuned: An existential-humanistic perspective. *Professional Psychology: Research and Practice, 31*, 458–460.
- Skovholt, T., & Trotter-Mathison, M. (2011). *The resilient practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals* (2nd ed.). Taylor & Francis.
- Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon.
- Vredenburg, L.D., Carlozzi, A.F., & Stein, L.B. (1999). Burnout in counseling psychologists: Type of practice setting and pertinent demographics. *Counselling Psychology Quarterly, 12*, 293–302.
- Yöndem, D. Z. (1999). Liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin beklentileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 24* (257).
- Harrison, R. L., & Westwood, M. J. (2009). Preventing vicarious traumatization of mental health therapists: Identifying protective practices. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 46*(2), 203–219.
- Barnett, J. E., Baker, E. K., Elman, N. S., & Schoener, G. R. (2007). In pursuit of wellness: The self-care imperative. *Professional Psychology: Research and Practice, 38*(6), 603–612.
- Hemant, P., & Fisher, P. (2015). Clinical psychology trainees' experiences of mindfulness: An interpretive phenomenological analysis. *Mindfulness, 6*(5), 1143–1152.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Psychological counselors work with hopeless, “unsolvable”, desperate, indecisive, depressed, angry, sad, anxious, fearful, disappointed individuals almost every week, if not every day. Beyond that, it can be said that a professional who decides to become a psychological counselor should be understanding, good listener, empathic, solution-producing and helpful outside of his / her professional life. As a result of professional requirements, working with individuals with hard emotional intensity, and social expectations, maintaining their own mental health can often become a stress factor for psychological counselors (Figley, 2002). In addition, although the supervision of both the client and the requirement for counselling for me, counselor in Turkey,

except for the possibility of their own creation, deprived of the supervision of getting requirements (Twins, 2010). This deprivation is thought to increase the professional burden.

In the literature, the level of burnout (İkiz, 2010), life satisfaction (Çivilidağ, 2007), frustration level (Özabacı, et.al., 2004), problem-solving skills (Özbulak & Serin, 2011), awareness level of self-protection It is possible to come across quantitative studies dealing with its effect (Richards, et.al., 2010). By integrating this information, causal studies on mental health of psychological counselors are considered important. In addition, since psychological counseling is a helping profession, many studies meet at the common base of "individuals who are helped" (Duman, 1985, Yöndem, 1999; Güvenç, 2001). It is thought that studies aimed at understanding and improving the individuals who provide this help are also a field of need.

Purpose: Based on these ideas above, this study required an understanding of how psychological counselors evaluate their own psychological health. The aim of the study is to determine how psychological counselors evaluate their own mental health. For this purpose, the following questions were sought in this study:

1. How are the psychological counselors evaluating their own mental health?
2. What are the psychological counselors' opinions about protecting their own mental health?
3. What are the methods used by psychological counselors to protect their mental health?
4. How are the psychological counselors' evaluations about the effects of their professional experiences on mental health?

Method: This study is in qualitative design. The data collected in qualitative studies are considered important in terms of reflecting the opinions and perceptions of the participants, and states that qualitative studies are richer and descriptive (Creswell, et.al., 2007).

In this study, interview technique was used as the data collection method. The defining feature of the interview technique used in qualitative research is to reveal the perspectives of the interviewees (Kuş, 2007). In the interviews, a semi-structured interview form, developed by the researcher and revised by submitting to expert opinion, was used to collect data. Purposeful sampling method was used in the study. The researchers, who work in a province of Turkey told the purpose of the research. The school counselors are six males and five females. The age of all participants is between 23-35, the average age is 27. Professional experience

of 7 of the participants is 1-5 years, and professional experience of 4 of them is 5-10 years. In line with the purpose of the study, an interview form consisting of five items and open-ended questions was created by the researchers. Two researchers analyzed the data independently and created categories and codes.

Findings: According to the findings obtained from the research, the views and needs of school psychological counselors about their own mental health are gathered under four main themes. These themes are "Psychological counselors' views on their own mental health", "Psychological counselors' views on protecting their own mental health", "Psychological counselors' methods to protect their own mental health", "Psychological counselors' evaluations about the impact of their professional experiences on mental health" in the form.

Discussion & Conclusion: According to the results of the study, psychological counselors' evaluations about mental health include positive and negative factors. Although there is no study on mental health of mental health specialists, the work lives of mental health professionals can have a significant and negative impact on their well-being (Hiscott & Connop, 1990; Çivilidağ, 2007; İkiz, 2010).

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54009>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 29-10-2021
Kabul Tarihi: 21-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 29-10-2021
Accepted: 21-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Aslan, S (2021). Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları. *Journal of History School*, 55, 4337-4358.

ARTIRILMIŞ GERÇEKLIK UYGULAMALARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNE YANSIMALARI¹

Süleyman ASLAN² & Zafer ÇAKMAK³

Öz

Bilgi çağını yaşadığımız günümüzde, öğretim sürecinin temel değişkenleri olan öğrenci, program ve öğretmen paydaşlarına *teknoloji* gibi yeni bir paydaşın daha eklendiği gözlenmektedir. Öğretim sürecindeki bu yeni durum yakın zamanda deneyimlediğimiz Covid-19 Pandemisi sürecinde iyice belirginleşmiştir. Bu yeni durumla ilgili tartışmalarda teknolojiye eklenmiş öğretimin gerekliliğinden ziyade bunun nasıl olması gerektiği irdelenmektedir. Dolayısı ile teknolojiye eklenmiş öğretim, son yıllardaki eğitim araştırmalarında ön sıralarda yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı, Bilgi Çağı'nın önde gelen teknolojilerinden birisi olan Artırılmış Gerçeklik (AR) uygulamalarının sosyal bilgiler öğretimindeki yerini, önemini ve etkisini tartışmaktır. Derleme niteliğindeki çalışmanın yöntemi dokümanlar analiz olup, veriler ilgili literatürden belirli ölçütlere göre seçilmiş, bilimsel dokümanlardan (belgelerden) elde edilmiştir. Bu belgeler çalışmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda betimsel analiz ile taranarak, AR

¹ Bu makale birinci yazarın “Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Ders Başarısına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir. Bu makalenin etik kurul onayı 24.06.2019 tarihinde 97132852/302.14.01 sayılı ve 334495 sıra numarası ile Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan alınmıştır.

² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, suleymanaslan1071@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7487-1920

³ Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, zcakmak@ifirat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6073-5290

ve AR uygulamalarının genel olarak eğitimde, spesifik olarak da sosyal bilgiler öğretimine yansımaları irdelenmiştir.

Bu irdellemelerde taranan belgeler okunarak önce betimlenmiş, akabinde yorumlanmış ve son olarak da belirli çıkarımlara gidilmiştir. Çalışma sonucunda, AR uygulamalarının eğitime yansımalarının çağın gereği olduğu; konu itibarıyla bu yansımaların sosyal bilgiler öğretiminde akademik başarı, duyuşsal gelişme ve okulun etkililiğini desteklediği anlaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan diğer bir sonuç da, AR uygulamalarının sosyal bilgiler öğretimine eklenmesi konusunda, öğretim programı ve öğretim süreci bağlamında daha atılacak çok adım olduğu tespitidir.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış Gerçeklik, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Eğitimde Teknoloji, Kalıcı Öğrenme.

Reflection of Augmented Reality Applications to Social Studies Education

Abstract

Today, we live in the Information Age, it is observed that a new stakeholder such as technology has been added to the stakeholders of students, programs and teachers, which are the main variables of the teaching process. This new situation in the teaching process has become more evident during the Covid-19 Pandemic we have experienced recently. In the discussions about this new situation, rather than the necessity of technology articulated teaching, how it should be is discussed. Therefore, technology integrated teaching has been at the forefront of educational studies in recent years. The aim of this study is to discuss the place, importance and effect of Augmented Reality (AR) applications, one of the leading technologies of the Information Age, in social studies teaching. The method of the compilation study is documentary analysis, and the data were obtained from scientific documents (documents) selected according to certain criteria from the relevant literature. These documents were scanned with descriptive analysis in line with the general purpose and sub-purposes of the study, and the reflections of AR and AR applications in education in general and social studies teaching in particular were examined. In these examinations, the scanned documents were read, first described, then interpreted, and finally certain inferences were made. As a result of the study, it was concluded that the reflections of AR applications on education are a necessity of the Age; In terms of the subject, it was understood that these reflections support academic success, affective development and the effectiveness of the school in social studies teaching. Another result reached in the study is the determination that there are many more steps to be taken in the context of the curriculum and teaching process in the integration of AR applications into social studies teaching.

Keywords: Augmented Reality, Social Studies Teaching, Technology in Education, Permanent Learning.

GİRİŞ

Bilgi çağını yaşadığımız günümüzde bilim ve teknolojiye gerçekleşen hızlı ilerlemeler, yaşam biçimimizi etkilemekte ve değiştirmektedir. Ağırlıklı olarak sanal ve dijital teknoloji etkisiyle yaşanan bu değişimden, birey kadar toplum ve toplumsal aktivitelerde payına düşeni almaktadır. Savunmadan sağlığa, ekonomiden hukuka kadar tüm sahalarda gözlenen bu değişim, topyekûn eğitimi ve özellikle de öğretim sürecini derinden etkilemektedir. Gittikçe artan bu etkiler, eğitimin teorisi kadar, uygulamasını (öğretim sürecini) da değişime zorlamaktadır. Bu değişimle birlikte, teknoloji tabanlı öğretim ve özellikle de internet tabanlı sanal ve dijital teknoloji eklenmiş ve e-öğrenme, mobil öğrenme, çevrim-içi öğrenme gibi farklı isimlerle anılan eğitimsel uygulamalar Bilgi Çağı'nın eğitim paradigması (Akgündüz, 2014; Demir, 2014) olma yolunda hızla ilerlemekte ve adeta “sanal ve dijital pedagoji” gibi yeni eğitim paradigmaları gündeme gelmektedir (Karadağ & Yücel, 2020).

Yüzyıllarca zaman ve mekân bağlamında, öğrenci-öğretmen-tahta üçlemesi şeklinde yürüyen öğretim süreci adı geçen internet tabanlı sanal ve dijital teknoloji eklenmiş eğitimsel uygulamalarla radikal şekilde değişmektedir. Bunun en açık örneği, eğitim ve öğretimle ilgili bilinen dile, “akıllı sistemler”, “dijital bilgi”, “sanal gerçeklik ve uygulamalar”, “uzaktan eğitim”, “çevrim-içi eğitim”, “makine öğrenme”, “akıllı tahta”, “yapay zeka ve uygulamaları” ile “artırılmış gerçeklik” gibi yeni eklenen kavramlardır. Bu kavramların ortak noktası, hepsinin de internet tabanlı sanal ve dijital teknolojiler dolayımı olmasıdır. Bu bile tek başına eğitimin ve dolayısıyla da öğretim sürecinin bilişim ve internet teknolojilerine olan bağımlılığını göstermektedir (Bulun, Gülnar & Güran, 2004). O kadar ki söz konusu kavramlarla ifade edilen sanal ve dijital tabanlı eğitim “zamanın ruhu” (Aslan & diğer., 2019) olarak adlandırılmaktadır. Bilgi Çağı'nın gereği olan bu yeni durum, topyekûn eğitim gibi, Sosyal Bilgiler Öğretimi (SBÖ) de dâhil tüm disiplinlerin öğretimi içinde geçerlidir. Bu geçerlilik sadece eğitim teorisi veya öğretim programı tasarımı için değil, aynı zamanda öğretim pratiklerini şekillendirerek (Günay, 2007), öğretim sürecindeki uygulamaları da kapsamaktadır. Bundan dolayı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Eğitim Bilişim Ağı (EBA) adı altında çok geniş bir teknoloji tabanlı eğitim portalı oluşturmuştur. Nitekim literatüre (Öztürk, Keskin & Keskin, 2004) göre AG gibi internet tabanlı teknolojik uygulamaların soyut konuların öğretimi başta olmak üzere birçok noktada SBÖ'ne önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir. Bu bakımdan genel eğitimde olduğu gibi SBÖ'nde de bu yeni gerçekliğe uyum, çağın gereği olduğu kadar, etkili ve verimli bir eğitim-öğretim için kaçınılmazdır. Zira Endüstri Çağı'nın paradigması olan geleneksel öğrenci-

program-öğretmen üçlemesi şeklindeki eğitim, Bilgi Çağı kuşaklarının eğitim ve öğrenme ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmaktadır.

Nitekim bu yetersizlikten hareketle Çam'ın (2021), bu kuşağın eğitimi için teknoloji eklemlenmiş eğitim anlamına gelen “teknopedagoji” yaklaşımını önermektedir.

Dolayısıyla Bilgi Çağı olarak adlandırılan günümüzde, çeşitli isimlerle anılan mevcut kuşakların SBÖ de dahil tüm derslerinde eğitim-teknoloji birlikteliği kaçınılmazdır. Kaçınılmaz olan diğer bir nokta da, başta öğretmenlerin olmak üzere, yöneticilerin, öğrencilerin ve hatta velilerin SBÖ’de internet tabanlı sanal ve dijital teknoloji uygulamalarının gerekliliğini kabul etmeleridir. Bilgi Çağı’nda etkili ve verimli bir SBÖ için bu farkındalık ve kabul çok önemli olmakta birlikte yeterli değildir. Çünkü genelde eğitim ve konu itibarıyla SBÖ’nde sanal ve dijital teknoloji eklemlenmesi bunlardan başka birçok değişkene de bağlıdır. AG gibi sanal ve dijital teknoloji tabanlı SBÖ ile ilgili bu değişkenler; ilgili mevzuat, öğretim programları, öğretmen yeterlilikleri, teknolojik altyapı ve donanım, ders veya sınav güvenliği (Kurnaz ve Serçemeli, 2020; Doğan-Bilgiç 2014; Balaman, 2014; Engin, 2013; Balta ve Türel, 2013) şeklinde sıralanabilir. Bunlara çok önemli olan sanal ve dijital tabanlı eğitim-öğretim uygulamalarının teorik çerçevesi ve pedagojik arka planı (Sayın, 2010) da eklenebilir. Bu bakımdan genelde eğitimde ve özel olarak SBÖ’nde AR uygulamalarına yönelik çalışmalar konu ile ilgili literatür oluşması ve adı geçen uygulamalara yol göstermesi bakımından önemlidir. Söz konusu önem doğrultusunda bu çalışmada AR uygulamalarının genelde eğitime; çalışmanın konusu itibarıyla da SBÖ’ne olan etkileri tartışılmıştır. Bu tartışma sırayla; “AG uygulamaları nelerdir?”, “Eğitimde AG uygulamaları nasıldır?” ve “SBÖ’de AG uygulamalarının önemi nedir?” sorularına cevap olacak şekilde yürütülmüştür.

YÖNTEM

Genel amacı, SBÖ’de AG uygulamalarının önemini ortaya koymak olan derleme niteliğindeki bu çalışma, nitel paradigmaya uygun olarak kurgulanmıştır. Literatürde sosyal olguları çok yönlü ve derinlemesine irdelemeyi amaçlayan nitel araştırmalar bulunmakta olup (Punch, 2011, s.188), yaşanmış veya yaşanması muhtemel olay ve olguların altında yatan gerçekleri irdeleyerek sebep ve sonuçları hakkında ayrıntılı bilgi elde edebilmeyi amaçlamaktadır (Balyer, 2016) şeklinde yer almaktadır.

Bu bağlamda çalışmada internet tabanlı sanal ve dijital teknolojilerin eğitime ve öğretim sürecine eklemlenme çabaları ile bu çabaların SBÖ’ne

etkilerine dair anlamları ortaya koymayı amaçlanmıştır. Ayrıca bu kurgu ve amaç, sosyal bilimler arasında yer alan sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili çalışmalara uygun bir yaklaşımdır (Merriam, 2013, s.1).

Çalışmada verilerin toplanması ve analizi noktasında ise dokümanter analiz (belgesel tarama, doküman inceleme) tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, dokümanter analiz, nitel araştırmalarda veri toplama teknikleri arasındadır. Literatüre göre, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak irdelemek için kullanılan bir nitel araştırma tekniği olan dokümanter analiz (Wach, 2013, Akt: Kıral, 2020, s.174), “var olan kayıt ve belgelerin incelenerek toplanan verilerin, önceden belirlenmiş bir amaca yönelik olarak kaynakları bulma, onları okuma ve nihayet değerlendirme basamaklarını kapsar” (Karasar, 2009, s.118). Dokümanların kapsamı ise, çalışma konusu ile ilgili her türlü yazılı belgelerdir (Balcı, 2009, s.180). Bu dokümanların başında bilimsel kitaplar ve makaleler (Sönmez ve Alacapınar, 2016, s.108) gelir. Ancak günümüzde bunlara akademik tezler, bilimsel kongre veya sempozyum bildirileri ile yine akademik tabanlı olmak koşulu ile internet kaynakları (Baloğlu, 1999, s.253) da eklenmektedir.

Yukarıda belirtilen literatür bilgileri çerçevesinde bu çalışmada veri kaynağı olarak taranan dokümanlar (belgeler); bilimsel kitaplar ve makaleler, akademik tezler, bilimsel kongre veya sempozyum bildirileri ile akademik tabanlı internet kaynaklarını kapsamaktadır. Bu bağlamda çalışmada kullanılan belgeler şu şekilde sıralanmaktadır: Bilimsel kitaplar (n=8), bilimsel makaleler (n=42), lisansüstü akademik tezler (n=13), ulusal/uluslararası kongre ve sempozyumlarda sunulmuş ve yayımlanmış bildiriler (n=4) ve internet kaynakları (n=1). Bu belgeler, Sönmez ve Alacapınar (2016) ile Yıldırım ve Şimşek'in (2013) önerdiği; “Dokümanın özgünlüğü/orijinalliği, tahrifat yapıp, yapılmadığı, çalışılan konuya uygunluğu“, kriterlerine göre seçilip, belirlenmiştir. Böylece nitel çalışmalarda bilimsellik kriteri ve dolayısıyla güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın veri kaynaklarını teşkil eden belgelerin orijinal nüshalarına ulaşılarak, bunların çalışmada öne çıkan kavramlara uygun olmalarına dikkat edilmiştir. Bu kriterler sağlandıktan sonra, çalışmanın kaynaklarını teşkil eden dokümanların bilimselliği ve dolayısıyla da güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun için seçilen ve taranan kitapların “ulusal veya uluslararası, bilinen ve alanında çok sayıda ve çeşitte kitap yayımlama” kriterine sahip olmasına özen gösterilmiştir. Makaleler için ise “Dergi Park tabanına kayıtlı olma, ISSN numarası bulunma, TR Dizin sahip olma, editör/editörler ile bilim ve danışma kurullarına sahip olma” ölçütleri aranmıştır. Lisansüstü tezlerde ise YÖK veri tabanına kayıtlı olma ölçütü; bildirilerde ise, “ulusal/uluslararası geniş kapsamlı ve katılımcı, bilim kurulu olan ve yayımlanan basılı bildiriler”

olmasına dikkat edilmiştir. Bu şekilde seçilip, taranan belgeler (dokümanlar), araştırmanın genel amacı ve bu amaca göre ifade edilmiş alt soruları bağlamında taranarak, bu alt sorulara cevap olacak şekilde belirli başlıklar altında betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bu şekildeki tarama ve analiz nitel çalışmalara uygundur. Çünkü gözlem ve görüşmeden ziyade inceleme gerektiren nitel çalışmalar (Merriam, 2013, s.2), öngörü, nedensel açıklama, sayısallaştırma ve genellemeden ziyade, betimleme, anlama ve yorumlama odaklıdır (Glesne, 2014, s.12).

Nitel araştırmaların temel veri toplama yollarından birisi olan dokümanlar (Merriam, 2013, s.2); gözlem ve görüşmeden ziyade, incelemeyi gerektirir (Miles & Huberman, 2016, s.9). Literatürde bu tür çözümleme “betimsel analiz” olarak (Kıral, 2020) adlandırılmaktadır. Betimsel analiz, çalışmanın amacı ve soruları bağlamında incelenen belgeleri anlama ve yorumlamayı amaçlar (Karataş, 2015, s.70). Bunlardan başka, çalışmada, nitel araştırmalara uygun olarak belgelerin incelenmesinde “araştırma yanlılığı” sorununu çözmek için araştırmacının rolü şu şekilde tanımlanmıştır: Çalışmada seçilmiş belgeleri, çalışmanın genel ve alt amaçları doğrultusunda orijinal kaynakların yansız okunarak betimleme, yorumlama ve sonuç çıkarma. Böylece nitel çalışmaların gereklerinden olan “araştırmacının rolünün belirlenmesi” (Karataş, 2015, s.69) ilkesi yerine getirilerek, geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının çalıştığı konuyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesini gerektirir (Kirk & Miller, 1986, Akt. Yıldırım & Şimşek, 2013, s.289).

ARTIRILMIŞ GERÇEKLIK UYGULAMALARI

Günümüzde birçok saha ve sektörde karşılık bulan Artırılmış Gerçeklik (Augmented Reality) teknolojisi en genel anlamda, çok boyutlu çevirim içi içerik geliştiren etkileşimli bir teknoloji şeklinde tanımlanabilir. Bu teknolojinin tarihi arka planına bakıldığında, bununla ilgili ilk fikirler, ünlü romancı L. Frank Baum’un 1901’de yayınlanan “Ana Anahtar (The Master Key)” adlı eserine kadar götürülmektedir (Kamacioğlu, 2018). Zamanla birçok evrim geçiren bu fikre dayalı teknolojik uygulamalar ve buna benzer bir araç olarak 1950’lerin sonlarına dayanmaktadır. Nitekim 1960’lı yıllarda Ivan Sutherland’ın ve öğrencilerinin Harvard ve Utah üniversitelerinde bilgisayar grafikleri üzerine başlattıkları çalışmaları 1970’li yıllarda ürünlerini vermeye başlamıştır. AG teknolojisinin resmi olarak ilk kullanımı ise NASA’da 1990’lara rastlamaktadır (Kılıç, 2017, s. 91; Erbaş & Demirel, 2014, s. 9). Akabinde sanal gerçeklikle iç içe gelişen AG, 1990 yıllarda yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Göçmen, 2018, s. 176). Özellikle mobil teknolojilerdeki hızlı gelişim sonucunda

Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları

atılım yapan AG uygulamaları bugün, askeri, mühendislik, sağlık, spor, turizm, reklamcılık, müzecilik vb. alanlarda yaygın şekilde kullanılmaktadır (Kamacıoğlu, 2018, s. 2). AG'nin tarihi gelişim seyri konusunda Sünger'in (2019) aktardığı silsile önemli fikir vermektedir. Bu silsile şöyledir: 1957 sanal gerçekliğin öncüsü olarak sensorama simülatörünün geliştirilmesi. 1965 Sutherland'ın AG'nin temel fikri sayılan "The Ultimate Display" makalesini yayımlaması. 1968 Sutherland'ın başa takılan görüntüleyiciyi icat etmesi ve 1990 Boeing firmasının çalışmaları. 1992'de "Artırılmış Gerçeklik" kavramının ilk defa Thomas Caudell ve David Mizell tarafından kullanılması. 1994'te Milgram ve Kishino'nun "Karışık Gerçeklik" (MR) taksonomisini oluşturması. 1999'da "Giyilebilir Bilgisayarların" yapılması. 2000 'de AG'in mobil platformlarda yoğun olarak uygulanması. 2004'te ilk video tabanlı AG uygulaması ve 2008 yılında android akıllı telefonlarla uyumlu ilk mobil AG uygulamasının yaşama geçirilmesi. 2009 yılında "Altıncı His (Sixth Sense)" AG projesinin geliştirilmesi ve 2012'de ilk AG gözlüğü olan Project Glass'ın geliştirilmesi. 2013 yılında Mobile Augmented Reality Technical Assistance uygulamasının geliştirilmesini, 2015'te ilk holografik bilgisayar özelliğinin geliştirilmesi izlemiştir. 2016 yılında konum tabanlı AG oyununun yayınlanmasının ardından 2017'de AG deneyimleriyle ilgili ARCore adlı akıllı telefon uygulaması hayata geçirilmiştir. 2019'a geldiğinde, yeni nesil karma gerçeklik deneyimi sunan Hololens 2'nin geliştirilmesi mümkün olmuştur (Sünger, 2019, s. 20). Görüldüğü üzere AG teknolojisi, adeta baş döndüren bir hızla gelişmekte ve kullanım alanı gittikçe yaygınlaşmaktadır. Ancak sanal veriyle gerçek dünyanın üst üste bindirilerek kullanıcıya bir bütün olarak sunulduğu; gerçek dünya ortamı ve sanal nesnelere oluşturulan eş zamanlı karma gerçeklik ortamı olarak AG (Sırakaya, 2016, s. 302) teknolojisinin eğitimde kullanılması 2000'li yıllara rastlamaktadır (Erbaş & Demirel, 2014, s. 10).

Tarihi gelişiminden sonra tanım ve kapsam olarak ele alındığında en genel tanım Milgram ve Kishino'nun (1994), "gerçek dünya nesnelere yerine dijital ortam ürünlerinin kullanıldığı gerçeklik ortamıdır" biçimindeki tanımıdır (Erbaş & Demirel, 2014: s. 8). AG uygulamaları, video, bilgi, ses, GPS verisi ya da grafik gibi dijital araçlar tarafından ortaya konulan girdiyle artırılan fiziksel, gerçek dünyadaki bir ortamın canlı görüntüsünü sunan bir programdır. AG teknolojisi, çok boyutlu sanal içeriği resimlerde, varlıklarda ya da bilgilerde oluşturabilmekte, sonrasında kullanıcının gerçekliği ile yeni bir hal alabilmektedir (Avcılar, Demirel & Açar, 2018, s. 239). Diğer bir tanımla AG, gerçek varlıkların dijital ortamlarda oluşturulmuş araçlarını kamera karşısında görüntülenirken özel uygulamalarla görüntünün belirli noktalarına bağlanması sonucu aynı anda görüntünün elde edilmesidir. AG, iletişim araçları

ya da taşınabilir cihazlar üzerinden görüntülenen varlığın/şeklin, görsellere çevrilerek ekran üzerinde kullanıcıya nesnenin yansiyarak gerçekmiş gibi görüntülenmesidir, biçiminde de tanımlanabilir (Çakır, Solak & Tan, 2015, s. 47). AG tanımlarının çoğunda atıfta bulunulan Azuma (1997), AG'i, gerçek gün ve gerçek dünyadan sanal dünyaya, gerçek varlıkların birbiri ile uyumu, eş zamanlı etkileşimi, gerçek ve sanal varlıkların birbirleriyle üç boyutlu ortamda sıralanması olmak üzere üç esas üzerine tanımlanmaktadır (Akt. Göçmen, 2018, s. 177). AG teknolojisi, birçok sanal ve dijital teknoloji ile kesişmektedir. Nitekim AG teknolojisi, sanal gerçeklik teknolojisinin temel alındığı ve gerçek dünya ortamıyla etkinlikler gerçekleştirilmesini sağlayarak maliyet ve güvenlik gibi sebeplerle mümkün olmayan durumların deneyimlenmesi için imkân tanıyan bir ortamdır. Artırılmış gerçekliğin öğrenme ve öğretim için sunduğu yeni olanaklar eğitimciler tarafından zaman içerisinde kabul edilmiştir. Sanal nesnelere ve gerçek ortamların birlikteliği öğrencilerin karmaşık mekânsal ilişkiler ve soyut kavramları anlamalarına yardımcı olmaktadır. Artırılmış gerçeklik, öğrencilerin yaşadıkları gerçek dünya ile öğrenme ortamlarını birleştirerek sorunsuz bir şekilde öğrenilen bilgi ve becerinin uygulanmasına izin vermektedir. Öğrenen öğrencilerin kolayca gurup içerisinde kendi bilgi ve tecrübelerini paylaşabiliyor olmasından dolayı artırılmış gerçeklik ortamlarında bilginin aktarımını hedefleyen yüz yüze etkileşim imkânı bulunmaktadır (Lave & Wenger, 1991).

EĞİTİMDE ARTIRILMIŞ GERÇEKLIK UYGULAMALARI

Sanal nesnelere kullanılarak zenginleştirilmiş gerçek dünyalar olarak tanımlanan AG, diğer birçok saha ve sektör yanında eğitimi de derinden etkilemiş ve bu etki dönüştürücü olarak devam etmektedir. AG'in eğitimde kullanımını önemli kılan en önemli faktör, bu teknolojinin öğrenme üzerindeki olumlu etkileridir (Singhal, Bagga, Goyal, & Saxena, 2012 Akt: Durak & Karaoğlan-Yılmaz, 2019, s. 476). Eğitimi adeta zaman ve mekândan bağımsız kılan ve öğrencilere çok zengin bir öğrenme ortamı sağlayan AG teknolojisi ile öğretme ve öğrenme ortamının daha etkili ve eğlenceli hale geleceği, bunun öğrencilerin ilgi ve motivasyonuna olumlu yansyacağı, öngörülmektedir. AG teknolojisinin eğitim ve öğretime katkıları, derse katılım ve grup çalışmasını destekleme, öğrenmeyi eğlenceli hale getirme, motivasyonunu artırma, etkili ve kalıcı öğrenme sağlamaktadır (Önal, 2017, s. 2848). AG, öğrencilerin ilgisini çekmekte ve öğrenim sürecini geliştirmek için büyük bir potansiyele sahiptir. Ayrıca AG, okullarda süren rutini kırarak bilinen yöntemler dışında eğitimde yeni öğrenme fırsatları sunmaktadır (Wu, Lee, Chang & Liang, 2013). Bütün bunlar ise eğitimde etkili öğrenme bakımından son derece önemlidir. Zira öğrenme, bilişsel,

duyuşsal ve psikomotor boyutları olan bütünleşik bir süreç ve üründür. Nitekim ilgili literatür tarandığında AG'in öğrencilerin akademik ve bilişsel gelişmeleri yanında onların duyuşsal özelliklerini de ciddi biçimde desteklediği belirtilmektedir. Psikomotor alanda ise mesleki ve teknik eğitimde, mühendislik eğitiminde ve mimarlık eğitiminde bu teknolojisinin yaygınlaşması gözlenmektedir. Bununla ilgili olarak AG teknolojisinin sınıf ortamında kullanılabilirliği üzerine çalışma yapan Cuendet, Bonnard, Do-Lenh ve Dillenbourg (2013) yaptıkları çalışmayla, bu teknolojinin sadece laboratuvar ortamında değil, sınıf ortamında yapılacak düzenlemelerle de gerçekleştirilebileceğini göstermeye çalışmıştır. Bu çalışmalar kapsamında İsviçre'de meslek eğitimi veren lise düzeyindeki bir okulun sınıflarında düzenlemeler yaparak AG uygulamalarının sınıf ortamında kullanılabilirliğini test edilmiştir. Aynı konuda Türkiye'de de çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Boz, 2019). Türkiye'de yapılan bu çalışmalar çoğunlukla mühendislerce ürün geliştirme amaçlı yürütülmektedir. Bütün bunlar AG uygulamalarının yakın gelecekte her tür eğitim ve sınıf kademesinde yaygınlaşacağını işaretleridir. Zira Bilgi Çağı görüşü ile bu çağda yaşanan öğrencilere uygun olan AG'nin öğrenmeye katkıları inkar edilemez. AG'nin sayılan bu katkıları aslında öğretim sürecinde katılan duyu organı sayısını artırarak yapar. AG, bu katkıları eğitim ve öğretim sürecine eklenerek katkı sağlar. Buna göre AG, öğretim sürecinde öğretmen veya öğretim programının yerine geçmekten ziyade, bu iki değişkene destek veren bir sanal ortamdır denilebilir. Kaldı ki bu ortam, adeta sanal ve dijital bir dünyada doğan ve büyüyen günümüz öğrencileri tarafından oldukça olumlu karşılanmaktadır. AG sağladığı bu olanaklara dayalı olarak, bu teknolojik uygulamaların eğitimde çağdaş bir öğretim aracı olabileceği, öğretmen-öğrenci-tahta üçlüsünün yeterli olmayacağı belirtilmektedir. Nitekim ilgili araştırmalar (Delello 2014; Tomi & Rambli 2013; Kerawalla, Luckin, Seljeflot, & Woolard 2006; Perez-Lopez & Contero 2013; Tomi & Rambli 2013) bunu doğrular niteliktedir (Akt: Sarıkaya, 2016, s. 302-303).

Yukarıda kısaca değinilen katkılar dolayısıyla hali hazırda birçok sorun yaşayan mevcut eğitim sisteminin AG olgusunu görmezden gelmesi beklenemez. Kaldı ki, neredeyse bütün dünyada eğitimde etkili ve hızlı öğrenmeyi sağlayan yaklaşım, strateji ve yöntem-teknik arayışında olduğu bilinmektedir. İşte bu noktada eğitim ve öğretime çok önemli açılımlar sağlama iddiasıyla AG uygulamaları gündeme gelmektedir. Bundan olsa gerek dünyada ve gerekse ülkemizde AG teknolojisinin eğitimde kullanımı gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bu konuda Osako ve Washington Üniversitelerinin iş birliği ile geliştirilen, Dr. Hirokazu Kato tarafından oluşturulan ARToolKit kütüphanesi gibi örnekler dikkat çekicidir. Görüntü tabanlı AG uygulamaları için açık kaynak yazılımı olan

ARToolKit Kütüphanesi kullanılarak geliştirilen "The Magic Book", sanal nesnelerin AG kullanılarak gerçek kitap sayfalarının üzerine yerleştirilmesiyle oluşturan ilk uygulamalardandır. Basılı özel etiketler aracılığıyla bilgisayar ya da mobil cihaz üzerindeki kamera ile ulaşılan bu uygulama etiketlerin kitaplara yerleştirilmesi ile kitap anlayışına yeni bir boyut getirmiştir (Billinghurst, Kato & Poupyrev, 2001 Akt: Özarslan, 2013). Bütün bunların sonunda, çağımızın bir olgusu olan AG teknolojisinin yakın gelecekte eğitim sistemi ile öğretim sürecine dâhil olacak yeni bir paydaş olarak karşımızdadır denilebilir. AG'in eğitime eklenmesi ile, başta zaman ve mekana bağlı eğitim-öğretim süreci, öğretim programı, öğretim teknolojileri, sınıf yönetimi ve başarının değerlendirilmesi gibi boyutlarda önemli değişmelerin yaşanacağı öngörülebilir. Nitekim Bilgi Çağı olarak adlandırılan günümüz eğitim teorisi ve uygulamalarının, bu çağın realitesi olan AG gibi bilişim teknolojilerinden ayrı olması düşünülemez.

ARTIRILMIŞ GERÇEKLİĞİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASI

AG ile eğitim birlikteliği gittikçe yaygınlaşan bir gelişmedir. Zira daha etkili bir öğretme-öğrenme sağlamak amacıyla, insan gücü ve insan gücü kaynakların tümünden yararlanarak öğretme-öğrenme süreçlerini sistematik olarak planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme (Atçeken, 2006, s.3) olarak tanımlanan eğitimde teknoloji kullanımının tarihi oldukça eskilere dayanmaktadır. Dolayısıyla bilginin teknoloji ile birlikte anıldığı, teknolojinin yaşamın tüm sahalarına müdahil olduğu günümüzde eğitim ve teknoloji birlikteliği kaçınılmazdır.

Nitekim küresel bir olgu olarak eğitim-teknoloji birlikteliği tüm disiplinler için gittikçe gelişen bir olgudur. Gerek dünyada ve gerekse ülkemizde eğitim teorisi ve gerekse uygulamalarında görülen bu gelişmeler, eğitimin tüm boyutlarında görülmektedir. Nitekim yine hem dünyada ve hem de ülkemizde önceleri mühendislik sahasında görülen AG uygulamaları gittikçe tüm derslerin öğretimine yansımaya başlamıştır. Önceleri sadece teknik sahada ve öncelikle tasarım ile ilgili sınılan AG teknolojisi uygulamalarının aslında sosyal disiplinlerin öğretimine de uygun olduğu görülmüştür. Zira AG teknolojisi ve uygulamaları, her ders için oldukça zengin içerik sağlama potansiyeline sahiptir. Çalışmanın bir alt sorusu olması hasebiyle bu başlık altında Sosyal Bilgiler Öğretiminde (SBÖ) AG teknolojisi uygulamaları tartışılmıştır.

Diğer disiplinler gibi SBÖ'de de teknoloji ve özellikle de internet tabanlı sanal ve dijital teknolojilerin kullanımı Bilgi Çağı'nın gereğidir. SBÖ, gerek

amaç ve gerekse eğitim içeriği olarak zengin bir öğretim ortamına ihtiyaç duymaktadır. Çünkü insanlara demokratik vatandaşlık anlayışını kazandırmak ve bireylerdeki farklılıklara saygı, adalet, eşitlik, sorumluluk ve işbirliği gibi değerleri geliştirmeyi amaçlayan (Safran, 2008) SBÖ'nde, derslerde teknolojik araçların kullanımı, öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmekte, dolayısıyla onların duyuşsal yönünü olumlu yönde etkilemektedir. Bu ise öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı geliştirebildikleri olumsuz yöndeki tutumlarında da değişikliğe sebep olmaktadır. Konu ile ilgili olarak AG gibi bilişim teknolojilerin kullanımının, öğrencilerin çağdaş teknolojiye aşına olmaları bakımından önemlidir. Nitekim günümüzün SBÖ, öğrencileri bilişim teknolojilerinin yaygın olarak kullanıldığı bugünün hayatına hazırlamak durumundadır. Yine AG benzeri teknolojilerin SBÖ'nde kullanılması ile bireyler, teknolojik bir çağda üzerlerine düşen görevleri bilmek ve yapmak konularında önemli deneyim kazanırlar (Heafner, 2004).

Yukarıda kısaca değinildiği gibi SBÖ'nde AG teknolojisinin ciddi katkılar sağlamasına bağlı olarak, AG, dijital teknolojiler internet, hipermedya, yazılım araçları (Daşdemir, 2019, s.42) gibi uygulamaların kullanımı yaygınlaşmaktadır. Yine Daşdemir'in (2019, s. 44) aktarımına bağlı olarak SBÖ'nde AG benzeri teknolojisinin kullanım gerekçesini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Sunulan bilgilerin öğrenci tarafından çok boyutlu incelenmesi sırasında öğrencilerin geniş aralıkta bilgi kaynaklarına ulaşmaları, bilgiyi analiz etmeleri ve paylaşımında bulunmaları gerekmektedir. Teknoloji araçlarının işlevleri burada çok önemlidir. Çünkü teknoloji araçları; öğrencilerin bilgiyi araştırma, işleme, depolama ve iletimini sağlamakta, Sosyal bilgiler dersinde farklı disiplin alanlarında etkili bir araç olarak kullanılmaktadır (Daşdemir, 2019).

Diğer taraftan SBÖ'nde teknoloji kullanımının, iletişim kurma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem ve inceleme, harita okuryazarlığı ve çevreyi algılama yetkinlikleri kazandırmaktadır. Aynı konuda Azı (2020), AG'nin SBÖ'de kullanılmasının öğrencilerin tutumlarına olumlu yansıdığı, öğrencilerin bu uygulamayı çok sevdiklerini ve diğer derslerde de olmasını istediklerini saptamıştır. Benzer şekilde Durak ve Karaoğlan-Yılmaz (2019), AG'nin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasıyla daha aktif öğrenme ortamı, öğrenme sürecini daha eğlenceli bir boyuta taşımayı, öğrencinin dikkatini çekmeye katkıları olduğunu belirlemiştir. Hatta Koca ve Daşdemir'e (2018, s.1011) göre, SBÖ'ne ilişkin öğrenenlerin dikkatlerinin cezbedileceği çok boyutlu görseller kullanmak mecburi bir ihtiyaçtır (Zhu, Owen, Li, & Lee, 2004). Ancak bütün bu katkılar biraz da okul yöneticilerinin vizyonu ile sosyal bilgiler öğretmeninin teknoloji okuryazarlığı bilgi ve becerisine kalmıştır. Bu konuda

yapılması gereken diğer bir şey ise öğretmenlere, AG ile sosyal bilgiler derslerini çoklu ortam, hipermedya ile zenginleştirerek, kalıcı öğrenme yanında birçok 21. yüzyıl becerisi de kazandırabileceğidir (Yeşiltaş & Kaymakçı, 2014). Yurt dışında yapılan araştırmalarda (Di Serio, Ibáñez & Kloos, 2013) da sosyal tabanlı derslerde AG kullanımının öğrenmeyi desteklediği belirlenmiştir.

Bütün bu katkılarından dolayı SBÖ’nde teknoloji kullanımına dair MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında bu dersin işlenmesi sırasında öğretmenlerin, tarih ve sosyal bilgiler benzeşim programları, çoklu ortam ve hipermedya gibi teknolojik araçları, internet gibi iletişim hizmetlerini kullanmaları tavsiye edilmiştir (MEB, 2005). Ancak buna rağmen literatüre bakıldığında, AG benzeri uygulamaların SBÖ’de istenilen seviyede olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun olası nedenleri, öğretmenlerin bu teknolojiye aşına olmaması, okulların yetersiz altyapı ve donanım yanında bu uygulamaların ülkemizde daha çok ticarî ve mühendislik amaçlı kullanılmasıdır (Koçoğlu, Akkuş & Özhan, 2016).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitim ve teknoloji birlikteliğine yönelik literatür incelendiğinde, AG benzeri internet tabanlı bilişim teknolojilerinin genel eğitim gibi SBÖ için de kaçınılmaz olduğu açıktır. Zira Bilgi Çağı olarak adlandırılan günümüzde eğitim paradigması, teknoloji tabanlı öğretimdir. Teknoloji eklemlenmiş öğretim süreci, hem Bilgi çağı ve hem de bu çağın kuşağı olan öğrenciler için adeta zorunludur. Bu zorunluluk, genel amacı bireyi mevcut ve gelecekte hayata hazırlamak olan SBÖ için de geçerlidir. Çünkü bugün ve gelecekteki sosyal yaşam, teknoloji-yoğun bir toplumsal hayatı ifade etmektedir. Nitekim bugün sosyal yaşam yönetinden ticarete, hukuktan endüstriye neredeyse bilişim teknolojileri ile iç içe geçmiş durumdadır. Buna her düzey ve kademedeki eğitim-öğretim de dâhildir. Bu bağlamda çok disiplinli bir ders olan SBÖ’nde de AG gibi bilişim tabanlı sanal ve dijital teknolojilerin kullanılması, hem dijital çağ olarak isimlendirilen bu çağın gereği (Boyacı & Özer, 2019, s. 710) ve hem de bu dersin doğası gereğidir. Kaldı ki ilgili literatür (Aslan, 2021; Durak, A. & Karaoğlan-Yılmaz, 2019; Ayça, 2016), AG kullanımının SBÖ’ne önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bundandır ki MEB, son yıllardaki öğretim programlarına “dijital yetkinlik” becerisi (MEB, 2018) ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanına ait kazanımları artırmıştır (Turan, 2019, s. 166). Çünkü SBÖ ancak bu teknolojiler sayesinde, bireyi bilişim teknolojileri tabanlı bir sosyal yaşama hazırlayabilir. Diğer taraftan öğrencilere oldukça zengin bir öğrenme ortamı hazırlayan AG teknolojileri, bu ders içeriğinde yer alan farklı disiplinlere ait bilgileri yaşam

Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları

örnekleri üzerinden birleştirme olanağı sağlar. Ayrıca yine AG uygulamaları sosyal bilgiler dersinde çokça bulunan soyut kavramların öğrenilmesi için oldukça zengin bir materyal desteği sağlama yanında, sosyal yaşama dair kesitleri okula sanal olarak veya artırılmış şekilde taşıma konusunda da önemli katkılar sağlar. Bütün bunlara ek olarak AG, mevcut teknolojiye aşina kuşağa uygun olması bakımından, psiko-sosyal bakımdan daha ılıman ve sıcak bir öğrenme ortamına zemin hazırlar. Çünkü AG ile desteklenmiş SBÖ’nde mesaj veya uyarıcılar, bu kuşağın dikkatini çekerek, daha etkili kodlama sağlanabilir.

Öğrenmede zihinsel süreçteki kodlama mesajının etkinliği kadar, öğrenenin dikkat, ilgi ve merakı gibi duyuşsal durumlara da bağlı olduğu hatırlandığında, SBÖ’de bu kuşağın aşina olduğu AG teknolojilerinin kullanımının önemi daha iyi anlaşılır. Son olarak gerek ilgili çalışma ve araştırmalarla oluşan AG literatürü incelendiğinde, okullarımızda mevcut Bilgi Çağı kuşaklarını, günümüz ve geleceğin teknoloji-yoğun sosyal yaşamına hazırlamada AG teknolojisinin çok önemli fırsatlar sağladığı sonucu çıkarılabilir. Nitekim günümüzün devasa bilişim şirketlerinin bu yöndeki yatırımları (Martín-Gutiérrez, Mora, Añorbe-Díaz, & González-Marrero, 2017), bu öngörüye doğrular niteliktedir. Zira ilk çeyreğini yaşadığımız 21. Yüzyılın sosyal yaşamında, teknoloji veya bilgi teknolojisi, bu Çağın yükselen değerleridir (Parlar, 2012). Bu teknolojilerin bilim, endüstri ile sınırlı olmadan sosyal yaşamı da radikal biçimde değiştirdiği (Numanoğlu, 1999) dikkate alındığında, eğitimde diğer disiplinler gibi SBÖ’nin de bunu göz ardı etmesi düşünülemez.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Abdüsselam, M. S. & Karal, H. (2012). Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi: 11. Sınıf manyetizma konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), s.170-181.
- Akgündüz, D. (2014). Harmanlanmış/Hibrit öğrenme modeli ve sosyal medya. *XIII. Geleneksel Eğitim Sempozyumu* (30 Ocak/1 Şubat 2014), Türkiye Özel Okullar Derneği.
- Akkoyunlu, B. (1998). Bilgisayar ve eğitimde kullanılması. *Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler*, 3(4), 5.
- Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in Turkey: Past, present and future. *Educational Media International*, 39(2), 165-174.

- Akkuş, İ. (2016). *Bilgisayar Destekli Teknik Resim Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Makine Mühendisliği Öğrencilerinin Akademik Başarısına Ve Uzamsal Yeteneklerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, S. (2021). *Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Ders Başarısına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı.
- Aslan, S., Karahalilöz, O., Karagözoğlu, B., Yıldırım, E., Yıldız, T., Kuş, H. & Acar, S. (2019). Geleceğin okulları: Değişim kaçınılmaz mı? *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 201-216.
- Atasoy, B., Tosik Gün, E. & Kocaman Karoğlu, A. (2017). İlköğretim öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına karşı tutumlarının ve güdülenme durumlarının belirlenmesi . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 435-448. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59416/853249>, Erişim tarihi: 28.09.2020
- Atçeken, Z. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi.
- Avcılar, M.Y., Demirgüneş, K. B. & Açar, M. F. (2018). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanıcı deneyimi, tatmin ve satın alma niyeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 24, 235-271.
- Ayça, D. (2016). Artırılmış Gerçeklik Teknolojileriyle Desteklenmiş Hikâye Kitabı Okuma Deneyimi. *Medeniyet Sanat, İMÜ Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 2(2), 121-137.
- Azı, F. B. (2020). *Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı ve Ders Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Azuma, R. T. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence*, 6(4), 355-385.

Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları

- Balaman, F. (2014). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitimin Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İnternet Programcılığı 2 Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Diyarbakır.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Pegem Akademi.
- Baloğlu, F. (1999). İnternetteki kaynakların bilimsel çalışmalarda gösterilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 1999, 253-257.
- Balta, Y. & Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(3), 37-45.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Bıçak, D. K., & Demirbolat, A. O. (2019). Okul psikolojik danışmanların okul yöneticileri ve öğretmenlerden beklentileri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 17(2), 27-42.
- Boz, M. S. (2019). *Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. MEB.
- Bujak, K. R., Radu, I., Catrambone, R., Macintyre, B., Zheng, R., & Golubski, G. (2013). A psychological perspective on augmented reality in the mathematics classroom. *Computers & Education*, 68, 536-544.
- Bulun, M., Gülnar, B., & Güran, M. S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 165-169.
- Cuendet, S., Bonnard, Q., Do-Lenh, S., & Dillenbourg, P. (2013). Designing augmented reality for the classroom. *Computers & Education*, 68, 557-569.
- Çakır, R., Solak, E. & Tan, S.S. (2015). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile İngilizce kelime öğretiminin öğrenci performansına etkisi. *Gazi Eğitim Dergisi*, 1(1), 45-58.
- Çam, Ş. S. (2021). The history of Turkish education course based on technopedagogical education: An action research. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(3), 1-23.

- Çankaya, B. (2019). *Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Başarı, Tutum ve Motivasyonuna Etkisi*, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Çetin, S. (2019). *Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Teknik Resim Dersinde Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Tutumları ve Uzamsal Görselleştirme Becerilerine Etkisi*, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Çetinkaya, H. H., & Akçay, (2013). M. Eğitim Ortamlarında Arttırılmış Gerçeklik Uygulamaları. *Akademik Bilişim Kongresi'nde* sunulan bildiri. Akdeniz Üniversitesi, Antalya. Ocak, 23-25.
- Daşdemir, İ. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sanal Tur Uygulamalarının Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi.
- Değirmenci, N. & İnel, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programına yönelik mobil artirilmiş gerçeklik uygulamalarinin öğretmen adaylariyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 90-113.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.
- Di Serio, Á., Ibáñez, M. B., & Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 68, s. 586–596
- Doğan-Bilgiç, H. G. (2014). *Yükseköğretim Kurumlarında Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Programları Bileşenleri: Uygulamalar ve Sorun Alanları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Durak, A., & Karaoğlan-Yılmaz, F., G. (2019). Artırılmış gerçekliğin eğitsel uygulamaları üzerine ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 468-481.
- Dünser, A., Steinbügl, K., Kaufmann, H., & Glück, J. (2006). Virtual and augmented reality as spatial ability training tools. Paper presented at the Proceedings of the 7th ACM SIGCHI New Zealand chapter's *International Conference on Computer-Human Interaction: Design Centered HCI*.

Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları

- Engin, M. (2013). *Üniversitelerde Teknoloji Yoğun Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Üretim, Uygulama ve Yönetim Süreçlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretimi Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Erbaş, Ç. & Demirer, V. (2014). Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamaları: Google glass örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2), 8-16.
- Ersoy, H., Duman, E. & Öncü, S. (2016). Artırılmış gerçeklik ile motivasyon ve başarı: Deneysel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 5(1), 39-44.
- Göçmen, P.Ö.(2018). Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile yeni medya reklam tasarımı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (22), 175-191.
- Gün, E. T., & Atasoy, B. (2017). The effects of augmented reality on elementary school students' spatial ability and academic achievement. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Günay, D. (2007). Yirmibirinci yüzyılda üniversite. (Ed. Çoşkun C. Aktan), *Değişim Çağında Yükseköğretim*. Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- İzgi Onbaşı, Ü. (2018). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik tutumlarına ve fen motivasyonlarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 320-337.
- Kapucu, S. M. & Yıldırım, İ. (2019). Türkiye'de sanal ve artırılmış gerçeklik üzerine eğitimde yapılan çalışmalara ilişkin metodolojik bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 72, 26-46.
- Karadağ, E. & Yücel, C. (2020).Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karakaş, M., & Özerbaş, M. A. (2020). Öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamaları üzerine görüşleri: Optik ünitesi örneği. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2000-2008.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

- Koca, N. & Daşdemir, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde sanal tur uygulamaları. *Turkish Studies*, 13(27), 1007-1016.
- Koçoğlu, E., Akkuş, İ. & Özhan, U. (2016). Yeni bir öğrenme ortamı olarak artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla sosyal bilgiler öğretimi. Sever, R., Aydın, M. ve Koçoğlu, E. (Ed.) *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi* s. 327-355. Pegem Akademi.
- Kurnaz, E. & Serçemeli, M. (2020). COVID-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(2), 263-288.
- Lai, Y.-S. & Hsu, J.-M. (2011). Development trend analysis of augmented reality system in educational applications. *2011 International Conference on Electrical and Control Engineering*, 6527-6531.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lin, H.-C. K., Chen, M.-C., & Chang, C.-K. (2015). Assessing the effectiveness of learning solid geometry by using an augmented reality-assisted learning system. *Interactive Learning Environments*, 23(6), 799-810.
- Luckin, R., & Fraser, D. S. (2011). Limitless or pointless? An evaluation of augmented reality technology in the school and home. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 3(5), 510-524.
- Martín-Gutiérrez, J., Mora, C. E., Añorbe-Díaz, B., & González-Marrero, A. (2017). Virtual technologies trends in education. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(2), 469-486.
- MEB (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. <https://ttkb.meb.gov.tr/>, Erişim tarihi: 15.01.2020.
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. <https://ttkb.meb.gov.tr/>, Erişim tarihi: 15.01.2020.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. (Çev. Selahattin Turan). Nobel Yayıncılık.
- Önal, N. (2017). Artırılmış Gerçeklik Eğitim Uygulamaları İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyonlarını Etkiler mi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2847-2857.

Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları

- Özarslan, Y. (2013). *Genişletilmiş Gerçeklik ile Zenginleştirilmiş Öğrenme Materyallerinin Öğrenen Başarısı ve Memnuniyeti Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özel, C. & Ulusoy, Ç. (2016). Bir arttırılmış gerçeklik uygulamasının geliştirilmesi ve öğrenci görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 793-823.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar* (Çev: D. Bayrak, H. Bader Arslan ve Z. Akyüz) (2. baskı). Siyasal Kitabevi.
- Rauschnabel, P. A., & Ro, Y. K. (2016). Augmented reality smart glasses: An investigation of technology acceptance drivers. *International Journal of Technology Marketing*, 11(2), 123-148.
- Safran, M. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Pegem Akademi.
- Salinas, P. (2017). Augmented Reality: Opportunity for Developing Spatial Visualization and Learning Calculus. In *Mobile Technologies and Augmented Reality in Open Education*, s. 54-76: IGI Global.
- Sarıkaya, M. (2016). Artırılmış gerçekliğin uygulamalı eğitimde kullanımı: anakart montajı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 301-316.
- Sayın, Z. (2010). Mobil telefonlarla mobil öğrenme üzerine bir araştırma ve örnek uygulama. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Sırakaya, M. & Alsancak Sırakaya, D. (2018). Artırılmış gerçekliğin fen eğitiminde kullanımının tutum ve motivasyona etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 887-905.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Stearns, L., De Souza, V., Yin, J., Findlater, L., & Froehlich, J. E. (2017). *Augmented Reality Magnification for Low Vision Users with the Microsoft Hololens and a Finger-Worn Camera*.
- Sünger, İ. (2019). *Artırılmış Gerçeklik Kavramı Üzerine İçerik Analizi Çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

- Şengün, M. T. & Turan, M. (2004). Coğrafya dersinde bilgisayar destekli ders sunumunun öğrenmedeki rolünün öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET*, 3(1), 93-109.
- Wu, H.K., Lee, S.W.Y., Chang, H.Y. & Liang, J.C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computer Education*, 62, 41-49.
- Yeşiltaş, E. & Kaymakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 314-340.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). SeçkinYayıncılık.
- Zhu, W., Owen, C., Li, H. & Lee, J.-H. (2004). Personalized in-store e-commerce with PromoPad: an augmented reality shopping assistant. *Electronic Journal for E-commerce Tools and Applications*, 1(3), 1-19.

EXTENDED ABSTRACT

In today's information age, rapid advances in science and technology affect and change our way of life. This change, which is mainly experienced with the effect of virtual and digital technology, takes its share in the society and social activities as much as the individual.

This compilation study, whose general purpose is to reveal the importance of AR applications in SBL, was designed in accordance with the qualitative paradigm. Qualitative research (Punch, 2011: 188), which aims to examine social phenomena in a multi-dimensional and in-depth manner in the literature, is to reveal the truths or meanings underlying events and phenomena; aims to obtain detailed information about these situations (Balyer, 2016).

In this context, the aim of this study is to reveal the meanings of the efforts to integrate internet-based virtual and digital technologies into the education and training process and the effects of these efforts on SBL. In addition, this fiction and purpose is an appropriate approach to studies related to social studies teaching, which is among the social sciences (Merriam, 2013: 1).

Documentary analysis (documentary scanning, document review) technique was used at the point of data collection and analysis in the study. However, nowadays, academic theses, scientific congress or symposium papers and internet resources

(Baloğlu, 1999: 253) are also added to these, provided that they are academically based.

Scientific books (n=8), scientific articles (n=42), graduate academic theses (n=13), papers presented and published in national/international congresses and symposiums (n=4) and internet resources (n=1). These documents are suggested by Sönmez and Alacapınar (2016) and Yıldırım and Şimşek (2013); It was selected and determined according to the criteria of "authenticity/originality of the document, whether it was tampered with, its suitability for the subject studied". Thus, in qualitative studies, the criterion of scientificness and therefore reliability was tried to be provided. In this context, the original copies of the documents constituting the data sources of the study were reached and attention was paid to ensure that they were suitable for the prominent concepts in the study. After these criteria were met, the scientific and therefore the reliability of the documents constituting the sources of the study were tried to be ensured. For this purpose, care has been taken to ensure that the selected and scanned books have the criteria of "publishing a large number and variety of national or international, well-known books in their field". For the articles, the criteria of being registered in the Journal Park, having an ISSN number, having a TR Index, having editors/editors and scientific and advisory boards were sought. In postgraduate theses, the criterion of being registered in the YÖK database; In the papers, attention was paid to "national/international comprehensive and participatory, published and published papers". The documents (documents) selected and scanned in this way were scanned in the context of the general purpose of the research and the sub-questions expressed according to this purpose, and they were described and interpreted under certain headings to answer these sub-questions.

Augmented Reality technology, which has found its way in many fields and sectors today, can be defined in the most general sense as an interactive technology that develops multidimensional online content.

Education cooperation with AR is a development that is getting more and more widespread. Because, in order to provide a more effective teaching-learning, the history of technology use in education, which is defined as systematically planning, implementing, evaluating and developing the teaching-learning processes by making use of all human power and human power resources (Atçeken, 2006, p.3), dates back to ancient times. Therefore, in today's world where information is mentioned together with technology and technology is involved in all areas of life, the combination of education and technology is inevitable.

When the literature on the combination of education and technology is examined, it is clear that internet-based information technologies similar to AR are inevitable for SBL as well as general education. Because the education paradigm today, which is called the Information Age, is technology-based education. The technology-incorporated teaching process is almost mandatory for both the Information age and the students of this age's generation. This obligation also applies to SBL, whose general purpose is to prepare the individual for life in the present and in the future. Because social life today and in the future expresses a technology-intensive social life. As a matter of fact, today's social life, from management to commerce, from law to industry, is almost intertwined with information technologies. On the other hand, AR technologies, which prepare a very rich learning environment for students, provide the opportunity to combine the knowledge of different disciplines in this course content through life examples. In addition, AR applications are abstract papers that are widely found in social studies lessons.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50878>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 14-04-2021
Kabul Tarihi: 02-11-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 14-04-2021
Accepted: 02-11-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ayran, Ş. (2021). Mahmûd el-Lübâbîdî (ö. ?) ile Muhammed Muhammed el-Medenî (ö. 1968) Arasında Geçen bir Tartışma: Müslüman Toplumun (Ümmetin) Nesih Etme Yetkisi. *Journal of History School*, 55, 4359-4378.

MAHMÛD EL-LÛBÂBÎDÎ (ö. ?) İLE MUHAMMED MUHAMMED EL-MEDENÎ (ö. 1968) ARASINDA GEÇEN BİR TARTIŞMA: MÜSLÜMAN TOPLUMUN (ÜMMETİN) NESİH ETME YETKİSİ

Şükrü AYRAN¹

Öz

İlâhî dinler, inanç, ibadet ve ahlaka dair birçok hükümleriyle inanlara dünya yaşantısını ahrete uygun maddî ve manevî bir düzene sokmayı teklif etmiştir. Sonra gelen bir şeriat, bir önceki şeriatın yürürlük süresinin bütün yönleriyle tamamen kaldırılabilmektedir. Vahiy sürecinde şer'î bir hükmün yürürlük süresinin sona erdiği, bir başka şer'î delil tarafından açıklanabilmektedir. Ama dinin ahiret hesabına uygun bir dünya yaşantısı geçirme prensibi hiç değişmemiştir. Mükellef, dünya endeksli bir hayır beklentisinden daha çok, son kertede ahret merkezli bir hayır yorumunu benimsemiştir. Yeni gelen delilin hiç hüküm getirmeyip sadece önceki hükmü kaldırması gibi daha hafif, daha ağır veya denk yeni bir hüküm getirmesi de hayra yorumlanmıştır. Her halükarda hayra yorumlanan nesih anlayışı; aşkına erişmeyi hedefe koyan, ebediyi geçiciye yeğleyen, ahreti dünyaya önceleyen ve dünyayı ahiretin tarlası gören tevekkülcü bir din-dünya tasavvuruna uygun düşmektedir. Fakat bu din-dünya tasavvuru her zaman böyle devam etmemiştir. Bir zamanlar tamamen ilâhî müdahaleyle şekillenen yorum kapsamında yer alan nesih, gerçekliğin kriterlerinin aşkın âlemden tabiata, tarihe veya topluma nispet edildiği bir dönemin din anlayışıyla değişime uğramıştır. Artık -en azından bazı ilim adamlarınca- nasırların ifade ettiği içeriklerin yürürlükte kalma kriteri değişikliki göstermiştir. Bu ölçüt,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Temel İslam Bilimleri Bölümü İslam Hukuku Anabilim Dalı, cemilmeric1313@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0129-0973.

bazen bütün türevleriyle insanın içtihadı olmuş; bazense tabii, tarihi, ekonomik, sosyal ve siyasi ahvâl ve şarâit halini almıştır.

Anahtar Kelimeler: İslam Hukuku, Medenî, Lübâbîdî, Nesih, Ümmet.

A Discussion Between Mahmud Al-Lubabidi (d. ?) and Muhammed Muhammed Al-Madani (d. 1968): The Authority of the Muslim Society (Ummah) to Abrogate

Abstract

Divine religions, with its many provisions regarding belief, worship and morality, offered believers to arrange the life of the world in a material and spiritual order in accordance with the hereafter. But a subsequent shari'ah was able to completely abolish all aspects of the previous shari'ah's term of effect. The end of validity period of a religious decree during the revelation process could be explained by another religious evidence. But the principle of religion to live a worldly life in accordance with the calculation of the hereafter has never changed. The taxpayer has adopted an afterlife-centered charity rather than a world-indexed charity expectation. For this reason, the fact that the newly arrived evidence brings a new provision that is lighter, heavier or equivalent, just as it does not bring any provision and only replaces the previous provision. In any case, the understanding of abrogation interpreted for good; It is in line with the vision of a devotional religion-world that aims to reach his love, prefers the eternal to the temporary, prioritizes the afterlife to the world and sees the world as the field of the hereafter. But this religious-world imagination has not always continued like this. Abrogation, which was once within the scope of interpretation shaped entirely by divine intervention, has changed with the understanding of religion of a period in which the criteria of reality are attributed to the transcendent realm, nature, history or society. Now, at least according to some scholars, the criterion for the validity of the contents expressed by the teachings has changed. This criterion has sometimes been the jurisprudence of man with all its derivatives; sometimes, of course, it has become a historical, economic, social and political situation and witness.

Keywords: Islamic Law, Madani, Lubabidi, Abrogation, Ummah.

GİRİŞ

Arap Dili sözlüklerinde nesih; asıl nüshadaki yazıları yeni nüshaya aktarmak anlamında nakil, güneşin gölgeyi yok etmesinde olduğu gibi iptal, birini alıp diğerini koymak anlamında tebdîl, kaldırmak anlamında ref' ve eserini silip kazıyarak ortadan kaldırmak anlamında izâle manalarında kullanılmıştır (Râzî, 1986, s. 283-284; Feyyûmî, 1987, s. 230; İbn Manzûr, ty., s. 60). Nesih kelimesinin hakiki veya mecaz kullanımı, usulcülerin ve mensup oldukları

mezheplerin nesihten ne anladıklarına göre farklılık göstermiştir. Neshin kullanıldığı manalardan herhangi birinin hakikat olduğunu benimseyen bir usulcü veya mezhep, lafzın diğer kullanımlarını mecaz anlama yorumlamıştır. Benzer bir biçimde nesh kelimesini müşterek kabul edip, birden çok manayı aynı anda içerdiğini de benimseyenler olmuştur.² Gelenekte Ebu Müslim el-İsfahânî (322/934) dışında hemen herkes, akılca mümkün, nakilde şeriatça vaki olduğu söylemi altında neshin varlığını kabul etmiştir. İsfahânî, aklen varlığını kabul ettiği neshin Kur'ân'da (şer'an) gerçekleşmesini mümkün görmemiştir (Âmidî, 2003, s. 143).

Klasik İslam düşüncesinde geniş bir kabul tabanı elde eden nesh, fıkıh usulü literatüründe farklı şekillerde tanımlanmıştır. Neshin şer'î bir hükmün daha sonra gelen bir başka şer'î delille kaldırılması şeklinde anlaşılması, yapılan tanımların ortak noktasıdır (Koca, 2006, s. 582-583). Kavramsal düzlemde farklı gelişim evreleri geçiren nesh, her mezhebin sistematigi içinde ayrı bir yer edinmiştir.³ Büyük ve küçük şeklinde yapılan nesh taksiminde büyük nesh, vahyin kendinden önceki şeraitlerin artık sürelerini tamamladıklarının ve bundan sonra ortadan kaldırıldıklarının beyanıdır. Küçük neshse, başlangıçta ebedi devam edeceğine inanılan bazı hükümlerin ilerleyen süreçte yürürlük sürelerinin açıklanmasıdır. Mahiyet olarak her iki nesh türü aslında birbirinden farklı değildir. Nitekim fıkıh usulü geleneğinde her iki nesh türü, birbirlerinin varlığını destekler şekilde, neshin meşruiyetini ortaya koymak için biri diğerinin lehinde karşılıklı delil olarak kullanılmıştır.⁴

Neshin varlığı ve meşruiyeti literatürde kitap, sünnet ve icma ile temellendirilmiştir. Neshe konu olarak ayetlerin ve hadislerin içeriğine yönelik nitelikler yanında neshin gerçekleşmesine ilişkin şartlar ileri sürülmüştür. Kitabın kitabı veya sünnetin diğer bir sünneti nesh etmesi, bütün mezhepler tarafından ittifakla kabul görürken bazı mezhep ve ilim adamları, kitabın sünneti veya sünnetin kitabı neshini kabul etmemiştir.⁵ Nazmıyla birlikte hükmü de nesh edilen nassların varlığından öte sadece nazmı veya sadece hükmü nesh edilen nassların varlığı meseleleri gelenekte yer edinmiştir. Herhangi bir yeni hüküm

² Fıkıh usulcülerinin nesh lafzının sözlük anlamına ilişkin verdikleri bilgi ve tercihleri için bkz. (Serahsî, ty., s. 53-54; Gazâlî, ty., s. 35; Râzî, 1992, s. 279-281; Âmidî, 2003, s. 127-129; İltaş, 2019, s. 381-382).

³ Müslümanların ilk asırlarından itibaren nesh kavramının gelişimiyle ilgili bkz. (Gürkan, 2012, s. 839-844; Tok, 2015, s. 9-16).

⁴ Şeriatler arası ve Müslüman şeraitinin kendi içinde neshin imkânı ve nesh bedâ ilişkisine dair görüş ve tartışmalar için bkz. (Serahsî, ty., s. 54-58).

⁵ İmam Şâfiî'nin nesh hakkında görüşlerine dair bilgi ve değerlendirme için bkz. (Beroje, 2007, s. 54-63).

ortaya koymaksızın neshin gerçekleşmesi yanında sonuçları açısından daha ağır bir hükümlerle, daha hafif bir hükümlerle veya denk bir hükümlerle neshin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği literatürde tartışılmıştır.⁶ Neshe konu olacak nasstan bağımsız nitelik arz eden akıl, kıyâs veya haber-i vâhid gibi zannî tâlî delil ve emârelerle neshin gerçekleşme imkânı, ya ana meseleler tartışılırken değinilmiş veya nass üzerine ziyade tartışmaları bağlamında ele alınmıştır. Bu bağlamda nesih edilen hadislerin sayısından farklı olarak nesih edilen ayetlerin sayısı, mezheplerin birbirinden farklı nesih anlayışlarına göre artma ve azalma göstermiştir. Her kaydı ve beyan türünü nesih olarak algılayanlar olduğu gibi nesih sayısını bir elin parmaklarıyla da sınırlamaya çalışılanlar olmuştur. Özellikle gelenekte nesih edilen ayet sayısını yüksek tutan anlayış, kaotik bir nesih anlayışımı gibi gösterilerek evrensel ilâhî kelimada aslında neshin hiç gerçekleşmediği veya gerçekleşmemesi gerektiği şeklindeki çağdaş yaklaşımların önemli argümanları arasına girmiştir.⁷

1. Tartışmanın Arka Planı

Mahmûd el-Lübâbîdî⁸, *Risâletü'l-İslâm Dergisi*'ne biri on birinci sayıda ve diğeri on altıncı sayıda yayınlanmak üzere iki ayrı makale göndermiştir. Birbirinden farklı başlıklar konmuş olsa da her iki makale, birbirini tamamlar biçimde kaleme alınmıştır. On birinci ciltte yayınlanan *el-İktisâdî'l-İslâmî Makâmühû beyne'l-iktisâdeyni er-Re'sümâlî ve's-Şuyû'u'l-İştirâkî* adlı ilk makalede yazar, başta kapitalist ve komünist düzen olmak üzere çeşitli ekonomik anlayışları ele almıştır. Öncelikle makalede hali hazırda var olan hâkim ekonomik düzenler; tarihi arka planları, tarihi gelişim süreçleri, temel esasları, insanlığa yaptığı katkıları ve tabî ki zararlı yönleriyle ayrı ayrı tartışılmıştır. Yer yer bu ekonomik sistemler arasında mukayeseler yapılmış, artı ve eksi yönler özet bir biçimde okuyucuya sunulmuştur. Ardından İslam ekonomisinin yeri ve karakteristik özelliği, diğer ekonomik düzenlerin artıları ve eksileri de göz önünde bulundurularak tartışmaya açılmıştır. Söz konusu makaleye göre özetle İslam, her aşamada bütün halklarıyla faal hayatın düzenidir. Hayatın her alanında ahlakî öncelemesi, zulme ve haksız kazanca karşı olmasıyla İslam,

⁶ Klasik literatürün nesih konusunda yaptığı çeşitli tartışmaları görmek için bkz. (Esen, 2010, s. 13-38).

⁷ Nesih konusunda klasik literatürdeki tartışmalar zannedildiğinden çok çeşitlidir ve yer yer de giriftir. Nesih konusu ve tartışmalarına dair bilgi almak için bkz. (Taş, 2010, s. 97-123). Çağdaş dönem bazı ilim adamlarının neshi çeşitli gerekçeler ileri sürerek kabul etmemişlerdir. Bu gerekçeler ve bu gerekçelere yönelik verilen cevaplar için bkz. (İltaş, 2019, s. 388-424).

⁸ Yazar ve hayatı hakkında Muhammed el-Medenî'nin aktardıkları dışında hiçbir bilgiye şu an için rastlayamadık. Bu oldukça kısıtlı bilgiler, çalışmamızın ilerleyen sayfalarında geçecektir. Medenî'nin anlattıklarından anladığımız kadarıyla Lübâbîdî, bir ilim adamından daha çok gazeteci-aydın kişiliğiyle öne çıkmaktadır.

hayatın çeperinde değil merkezinde olmalıdır. Hayatın merkezini işgal edecek bir İslam ise her şeyden önce kâmil bir siyasi düzenle mümkündür. Fakat kâmil bir siyasi düzen tek başına yeterli değildir. Müslüman toplumda siyasal düzenin yerleşmesi için İslam'ın arzuladığı siyasî düzenin sağlıklı bir toplumsal disiplin ve eşsiz bir ekonomik sistem şeklinde fiziki hayatta karşılık bulması gerekmektedir. Toplumun ve ekonominin temel değerleriyle çatışmayan İslam, aynı tavrı din ve bilime karşı da göstermiştir. Nitekim diğer dinlerin aksine İslam, ilim ve bilime mesafeli veya karşıt bir tutum benimsememiştir. Konu İslam olduğunda benzer durum, diğer dinlerde tarih boyu ardında kaotik tecrübeler bırakan din-siyaset ve din-devlet ilişkileri için de geçerlidir. Temel kaynakları ve esaslarıyla İslam, modern dünyanın güncel ekonomik ve toplumsal problemleri rahatlıkla çözümlenmeye yetkindir (Lübâbidî, 1951, s. 258-280).

On altıncı ciltte yayınlanan *Nizâmü'l-İslâm es-Siyâsî ve Alâmetü'd-Dînbi'd-Devleti fî heze'n-Nizâm* adlı ikinci makalede Lübâbidî, din-siyaset ilişkisini İslam dini özelinde kaleme almaktadır. Makale, İslam ekonomisinin imkânını tartışan ve tartışırken birbirinden farklı eğilimler sergileyen üç ayrı yazarın konuya ilişkin üç ayrı kitabından hareketle meseleye giriş yapmaktadır.⁹ Yazı; orijinal ve bağımsız bir İslam siyaset teorisinin varlığına, İslam'da siyaset teorisinin kaynağına, İslam-siyaset ilişkisinin boyutlarına ve İslam-devlet irtibatının sınırlarına yönelik dört soru üzerinden başlıklandırılıp şekillendirilmektedir. Özellikle ilk iki soruya verilen cevap, yazarın ana fikrini ortaya koyma açısından yeterli alt yapıyı okuyucuya sağlamaktadır. Buna göre İslam, kendi başına bir devlettir. İslam, Müslümanlara hitap eden yerel bir düzen değil bütün insanlığı kucaklayan evrensel bir nizamdır. Her şeyden önemlisi İslam, teklif ettiği sistemle topluma (günümüzdeki anlamıyla) seçme, seçilme ve muhalefet etme demokratik hakları sağlamıştır. Konuya ilişkin en başta gelen delil işleri aralarında şurayla yürür (Şûrâ Suresi, 42/38) ve yapıp etmelerde onlara danış (Âl-i İmrân Suresi, 3/159) ayetleri ile Hz. Ebu Bekir'in Benî Sa'îde Sakîfe'sinde halife seçimi esnasında yaşadığı tecrübedir. Hz. Ebu Bekir'in Benî Sâide Sakîfe'de halife seçimi sürecinde sergilenen demokratik tutum, İslam'ın insanlığa sadece nüve olarak değil bütün yönleriyle pratikte de demokrasiyi teklif ettiğinin göstergesidir. Benî Sakîfe'de yaşananlar, ensar ve muhacir şeklindeki iki parti (hizb) arasında geçen seçme, seçilme ve muhalefet etme yetkinliğinin Peygamber'in (sav) vefatından sonrası sahabe tarafından temsil edilmesinden ibarettir (Lübâbidî, 1952, s. 380-389).

⁹ Söz konusu üç eser; Ali Abdürrezzâk Paşa'nın (1966) *el-İslâm ve Usûlü'l-Hükûm*, Mevdûdî'nin (1979) *Nazratü'l-İslâm es-Siyâsiyye* ve Hâlid Muhammed Hâlid'in (1996) *min Hunâ...Nebde* adlı eserleridir. Yazar bu eserleri veciz bir biçimde özetleyerek sunmaktadır. Konuya ilişkin bkz. (Lübâbidî, 1952, s. 376-379).

Çalışmamızın da konusunu teşkil eden İslam'da şer'î yetkinin (sulta) kaynağına ilişkin ikinci sorunun cevabında Lübâbîdî, daha sonraları Medenî'yle (hayatı için bkz. Tarık, Ayrar, 2021, s. 177-180) yaşayacağı tartışmanın fitilini ateşleyecek cümleler kurmaktadır. Aslında Lübâbîdî'nin on birinci sayıda yazdığı makalede ortaya koyduğu fikriyat ve on altıncı sayıda yayınladığı makalede birinci soruya verdiği cevap, süreç olarak onu bu tür cümleler kurmaya itmiş görünmektedir. Buna göre yetkiyi Allah'tan aldığını öne süren Abbâsî halifelerinin aksine râşit halifeler, yetkilerini halktan ve kanundan almışlardır. Bu yönüyle râşit halifeler demokratik bir tutum sergilemişlerdir. Râşit halifeler döneminde görüldüğü gibi Müslümanların yetkilerini kullanarak kendi aralarından meşveret ahalisi seçmeleri ve bütün teşri yetkisini bu ahaliye teslim etmeleri, *işleri aralarında danışmayla yürür* (Şûrâ Suresi, 42/38) genel prensibinin bir gereğidir. Meşveret ilkesi ve pratik uygulama, yetkinin kayıtsız şartsız Müslüman toplum (ümme) kaynaklı olduğunu göstermektedir. Tarihî gerçeklikler göz önünde bulundurulduğunda Allah, başlangıç itibariyle şeriat koyucudur (şâri'). Fakat sonuç açısından olaya yaklaşıldığında Allah, şûrâ ayetinin delâletiyle Peygamber'in (sav) vefatı sonrası şer'î hüküm/kanun koyma (teşri') yetkisi ümmete bırakmıştır. Bir yönüyle şûrâ ayeti, Peygamber'in (sav) vefatı sonrası Allah'ın şer'î hüküm koyma yetkisini Müslüman topluma devir etmektedir. *"Biz bir âyetin hükmünü yürürlükten kaldırır veya onu unutturursak, mutlaka daha iyisini veya benzerini getiririz"* (Bakara Suresi, 2/106) ayeti ise Müslüman toplumu (ümme), sadece şer'î hüküm koymakla değil, Peygamber'in vefatı sonrası şer'î hükümleri ta'dil etmekle yetkin kılan bir genel prensiptir. Bir diğer ifadeyle bu ayetle Müslüman toplum, Peygamber (sav) sonrası nesih yetkisini kendi uhdesine alarak devam ettirmektedir. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda şeriat olduğu gerekçe gösterilerek diğer şeriatler gibi İslam şeriatının da Peygamber'in vefatından sonra ta'dil edilmeyeceğini söylemek İslam'a uygun düşmemektedir. Zaten fakihlerin Allah haklarını kamu (cemaat) hakkı olarak yorumlaması, Peygamber'in (sav) vefatı sonrası şer'î hükümlere yönelik yetkinliğin Müslüman topluma geçtiğinin göstergesidir (Lübâbîdî, 1952, s. 392-393; Medenî, ty., s. 5-6).¹⁰

Risâletü'l-İslâm Dergisi'nin editörlüğünü yürüten Medenî, makalede Lübâbîdî'nin nesih yetkisinin topluma bırakıldığına yönelik görüşünün önemini (veya tehlikesini) anladığı için söz konusu görüşlerin dile getirildiği yere dipnot düşme ihtiyacı hissetmiştir. Medenî bu dipnotta, *"Sayın yazar, Kur'an'da neshin imkânı ve Peygamber'in (sav) vefatı sonrası ümmetin eliyle onun gerçekleşmesi"*

¹⁰ Yazar, daha sonra gönderdiği mektupta burada dile getirdiği görüşleri apaçık bir değerlendirme olarak nitelemekte, bu görüşlerin senet ve delillerle desteklendiğini iddia etmektedir. Konuya ilişkin bkz. (Medenî, ty., s. 11).

konularında görüşünü açıklamayı (inşallah) lütfeder” (Lübâbîdî, 1952, s. 392) diyerek Lübâbîdî’den daha fazla açıklama istemiştir. Makalenin altına yerleştirdiği dipnotla yetinmeyen Medenî, ilerleyen süreçte Lübâbîdî’ye dinî-ilmî bir ortamda söz konusu görüşün açığa kavuşturulması gerektiğini ifade eden bir mektup göndermiştir. Lübâbîdî, Medenî’nin davetini karşılıksız bırakmamış ve iki farklı mektup göndererek meseleye ilişkin açıklama yapmıştır. Özellikle *es-Sultatü’t-Teşrî’iyyetü fi’l-İslâm-İzâh (İslâm’da Şer’î Hüküm Ortaya Koyma Yetkisi-Açıklama)* adı altındaki mektup konumuzla doğrudan ilgilidir.¹¹ Fakat söz konusu mektup, Risâletü’l-İslâm Dergisi’nin konuya ilişkin açıklama yapmak istediği sayıdan çok sonra Medenî’nin eline ulaşmıştır. Yeni sayı beklenmiş; ama yeni sayı da ancak üç ayda bir çıktığı için makale sürece bırakılmıştır. Tartışma, her ne kadar toplumun şer’î hüküm koyma yetkinliği üzerinden yürütülse de çeşitli çevrelerin de etkisiyle süreç içerisinde toplumun nesih yetkisinin olup olmadığına evrilip keskinleşmiştir. Mesele ister istemez anlamlı-anlamsız savrulmalar eşliğinde radikalize edilmiştir. Bu süreçte gerek dergi yazarlarından gerekse okuyuculardan konuya ilişkin tepkiler artmış ve meseleye tabii olmayan etkenler müdahil olmaya başlamıştır. Hatta el-Ezher dergisinde konuyu gündeme getiren ilim adamlarından bazıları, gerçekte Sünnî olan Lübâbîdî’yi Şîî dahi zannetmişlerdir. Bunu gören Medenî, dergi editörü olarak tartışmayı daha fazla alevlendirmemek, provokasyonların önüne geçebilmek, uyuyan husumet ve kinleri uyarmamak için mektubu dergide yayınlamamıştır. Daha pratik ve risksiz bir yol arayışına girmiştir. İlerleyen süreçte Medenî, Lübâbîdî’nin tarafına gönderdiği mektuba kendi cevabını da ekleyerek *es-Sultatü’t-Teşrî’iyyefi’l-İslâm Bahsün alâ Bahs (İslâm’da Şer’î Hükümlerin Ortaya Konması Araştırma Hakkında Araştırma)* adı altında müstakil bir kitapta yayınlama kararlaştırmıştır (Medenî, ty., s. 7-8). Böylece Medenî, editörlüğünü yaptığı dergide çıkan yazı nedeniyle ortaya çıkan krizi baştan itibaren başarıyla yönetmesini ve krizi ilmî bir fırsata çevirmesini bilmiştir. Yazı dergide ilk yayımlandığında Medenî’nin editör olarak dipnotta ortaya atılan iddiaya ilişkin yazardan daha fazla açıklama istemesi, açıklama gelmemesi üzerine şahsen mektup yazıp göndermesi, gelen iki mektubun yayını intikam almak isteyenlerin hırsı dindikten ve olay soğuduktan sonraya bırakması ve her şeyden önemlisi konuya doğrudan değinen mektubu dergide değil de dergi dışında müstakil bir kitapta tartışması son derece başarılı bir kriz yönetimidir.

Medenî, söz konusu çalışmayı bitirmiş ve Lübâbîdî’ye göndermek istemiştir. Fakat beklenmedik gelişmeler, Medenî’nin yazdığı kitabı göndermesini bir kez daha geciktirmiştir. Bu süre zarfında beklenmedik bir

¹¹ Mektup 23. 12. 1952 tarihlidir. Konuyla ilgili bkz. (Medenî, ty., s. 16).

olumlu gelişme yaşanmıştır. Lübâbîdî, Suriyelilerden oluşan bir kültür heyeti içinde Kahire'ye gelme fırsatı elde etmiştir. Benzer bir biçimde durumu fırsat bilen Medenî, Lübâbîdî ile buluşmuş, kendisine tartışmayı hatırlatmış ve yazmış olduğu çalışmayı ona okuyarak uzun uzun onunla meseleyi tartışmıştır. Lübâbîdî, Medenî'nin gayretini insafılı bulup takdirle karşılamış ve çoğu meselede Medenî'nin söylediklerini onaylamıştır. İstişarenin sonunda değerlendirmeleri için Lübâbîdî'ye teşekkür eden Medenî, eklemeler ve tadilatlar yaptıktan sonra aslında daha önce hazırlamış olduğu kitabı yayınlamıştır Medenî, ty., s. 19). Medenî, yazdığı kitapta öncelikle Lübâbîdî'nin mektubunu olduğu gibi vermiş; ardından kendi görüş ve değerlendirmelerini cevap şeklinde ortaya koymuştur. Böyle bir yöntemi benimsemesini, ilmi ahlaka ve emanete riayet etmek şeklinde gerekçelendirmiştir (Medenî, ty., s. 8).

2. Lübâbîdî'ye Göre Müslüman Toplumun Nesih Yetkisi

Lübâbîdî'nin nesih anlayışını kavrayabilmek için öncelikle onun nesihten ne kast ettiğini idrak etmek gerekmektedir. Lübâbîdî, iki farklı nesih ortaya koymaktadır. Bunlardan birincisi, Kur'ân'ın Kur'ân'ı veya sünnetin Kur'an'ı neshidir. Özellikle Kur'ân'ın Kur'ân'ı neshinde görülen olay, sonra gelen ayetin kendinden önceki ayeti ortadan kaldırıp (ref¹²) kesin bir biçimde yerine geçmesidir. Nassların neshi, ta'dîli veya tebdîli nesih edilen nassların yanlış veya karıştırılmış olduğunu göstermemektedir. Nesihten maksat, bir zamanlar uygun olan nassın daha sonraki zaman diliminde uygun olmaktan çıkmasıdır. Oysa Lübâbîdî'nin Müslüman topluma veya bir teşri' heyetine tanıdığı ikinci tür nesih; bir silme (izâle), ortadan kaldırma veya bir hükmün yürürlük süresinin sona erdiğinin beyanı şeklinde anlaşılmalıdır. Söz konusu neshin ikinci türü, arız olan bir maslahattan dolayı nassın askıya alınması (ta'lik) veya nassın durdurulmasıdır (ikâf). Bir diğer ifadeyle İslam şeriatının nesih ve ta'dil kabiliyeti, sosyal düzenle alakalı uygulamalarda ihtiyaç duyulduğunda nassların askıya alınmasıdır. Birinci tür neshin aksine ikinci tür nesihte askıya alma veya durdurma işlemi, geçici süreliğine olabilmektedir. Bu yüzden Peygamber'in (sav) vefatı sonrasında Müslüman topluma terk edilen nesihte, neshi gerçekleştiren ârîzî maslahat ortadan kalktığında, nass yeniden eskisi gibi yürürlüğüne devam edebilmektedir.¹² Temele inildiğinde her iki nesih türü de dinin elastikliğini temsil etmektedir. İkinci tür nesihte unutulmaması gereken nokta, Müslüman toplum nesih hakkını doğrudan kullanmamaktadır. Bunun yerine Müslüman

¹² İmam Mâturîdî'nin Hz. Ömer'in uygulamasıyla müellefe-i kulûba zekât payının verilmemesine dair yorumundan hareketle içtihatla nesih kapsamında neshi Peygamber (sav) sonrası nassların hükmünü geçici süreliğine yürürlükten kaldırma şeklinde algılayan ve neshin bu şekilde algılanmasının hukuk mantığına daha uygun düşeceğini savunan İslam Hukukçuları vardır. Konuyla ilgili bkz. (Macit, 2009, s. 295-296).

Mahmûd el-Lübâbîdî (ö.?) ile Muhammed Muhammed Medenî (ö. 1968) Arasında ...

toplumu temsil eden bir teşrî' cemiyeti, nesih hakkını onlar adına yerine getirmektedir. Cemiyet üyelerinin görevi, kendinden önceki imamların şeriatın yüce maksatlarına tespit etme yöntemlerini gözeterek en güzel bir biçimde maslahatları takdir etmektir (Medenî, ty., s. 15-16)

Kötü anlaşıldığını ve bütün kışkırtmalara rağmen kendi edebine yakışmayan sözler sarf etmeyeceğini söyleyerek mektununa başlayan Lübâbîdî, Müslüman toplumun (ümme) nesih yetkisinin bulunduğu tezini delilleriyle ispatlamak için kendisine üç soru yöneltmiştir. Bu sorular; Peygamber'in vefası sonrası şer'î hüküm ortaya koyma (teşrî') gerçeğinin Müslüman topluma nasıl bırakıldığı, yetkinin tam veya eksil olup olmadığı ve yetkinin Müslüman topluma dönmemesinin sonuçları şeklindedir. Sorular her ne kadar Müslüman toplumun şer'î hükmüm ortaya koyma yetkinliğine dair olsa da verilen cevapların içeriği Müslüman toplumun nesih yetkisini ortaya kor niteliktedir (Medenî, ty., s. 10). Müslüman toplumun şer'î hükümler ortaya koyma yetkinliğine ilişkin sorular aynıyla mektupta konu başlıkları edinilmiştir. Bu yüzden yazarın kendine yönelttiği üç soru metin içinde Müslüman toplumunun nesih yetkisine yönelik tartışmanın genel gidişatını belirleyen üç müstakil başlık halini almıştır.

Evrimci bir toplum anlayışı benimseyen Lübâbîdî'ye göre beşeriyet, bir zamanlar yok olma kertesine gelecek düzeyde bozulup azıtmıştır. Fakat Allah, insanlığı başıboş bırakmamıştır. Belirli zaman aralıklarıyla gelen peygamberler, yok olma kertesine gelen insanlığın değişip gelişmesine katkıda bulunmuştur. Tabiatıyla bir sonra gelen daha olgun şeriat, kendine göre ibtidâî kalan bir önceki şeriatı tamamen veya kısmen nesih etmesiyle bu gelişim sağlanmıştır. Bu haliyle nesih, insanlığın kendi kendine veya vahyin müdahalesi sonucu evrilmesiyle doğru orantılı bir toplumsal olgudur. Bazen toplum ile vahiy arasındaki bu evrilme, karşılıklı uyumu yansıtacak bir biçimde eşgüdümlüdür. Meseleye İslam şeriatı üzerinden yaklaşıldığında vahiy, insanlık rüştüne (olgunluk) erdiği anda beşeriyetin en hayırlısına indirilmiştir. Hz. Peygamber'den (sav) sonra artık başka bir Peygamber'in gelmemesi gerçeği, bu olgunluk kriteri üzerinden okunmalıdır. Her ne kadar önceki peygamberlerle insanlık bir seviye kat etmiş olsa da beşeriyetin rüştüne erme işi, Peygamber'in (sav) gelmesi ile son bulmamıştır. Peygamber (sav) öncesi kat edilen beşeriyetteki değişim ve gelişim, o hayattayken diğer vahiylerin ve toplumun elinden alınarak İslam vahyinin müdahalesiyle devam etmiştir. Haliyle vahiy sürecinde nesih, İslam şeriatı içinde yaşanan gelişmeye paralel bir biçimde vahyin müdahalesiyle gerçekleşmiştir. Az veya çok bir olgu olarak insanlığın yaşadığı değişim ve gelişim, Peygamber'in (sav) vefatından sonrada kaldığı yerden sürmüştür. Hayatın tabii akışı içinde neshe olan ihtiyaç, Peygamber (sav) hayatta olduğu gibi onun vefatının ardından sona ermemiştir. Çünkü İslâm'ın, *işleri aralarında danışmayla yürür* (Şûrâ

Suresi, 42/38) gibi temel esasları, maslahatlara göre değişen muâmelât/uygulama sahasında şer'î hüküm koyma yetkisini (teşrî) Müslüman topluma bırakmıştır. On dört asır önce Müslüman toplumu teşrî'de bir asıl kabul etmesi, gelecekte insanlığa takdir edilen yaşantıya dair temel esasların şeriat eliyle konduğunun göstergesidir. Böyle bir gerçeğe rağmen bu tür ayetler inmesi bile bizler, istinbât, toplumun maslahatını korumak veya siyasetü'ş-şeria isimleri altında şer'î hüküm koyma yetkisini bir şekilde Müslüman topluma vermek zorunda kalırdık (Medenî, ty., s. 10-11).

Toplumun değişip gelişmesini tabii bir aslî evrim olarak anlayan Lübâbîdî, Peygamber'in (sav) vefatı sonrasında şer'î hüküm koyma veya kaldırma (nesh) yetkisinin Müslüman topluma verilmesini bir hakkın geri dönmesi olarak isimlendirmektedir. Sanki Lübâbîdî, toplumların gelişimini ve evrilmesini asıl; bu değişim ve evrilmenin (rüste erme) peygamberler eliyle olmasını ârizî bir durum olarak görmektedir. Haliyle ona göre teşrî' yetkisinin Müslüman topluma terk edilmesi, bir aslına dönüştür. Bu asla dönüş, eksik değil, tam bir yetkinliktir. Çünkü melekeyi temsil eden genel (umûmî) yetkiler, bölünme (tecezzi) kabul etmez. Müslüman toplumun hakkı olan bu teorik hak bölündüğünde ümmetin maslahatı boşa çıkar ve ümmet zarar görür. O halde ümmet, kendine tam bir biçimde dönüş yapan şer'î hüküm koyma yetkisi sayesinde zaman, mekân, durum ve şartlara göre değişen maslahatını korur (Medenî, ty., s. 12).

Meseleye kabaca yaklaştığında fıkıh usulündeki icma anlayışı ile Lübâbîdî'nin Müslüman topluma tanıdığı şer'î hüküm koyma yetkinliğinin aynı olduğu veya birbirlerine benzediği akıllara getirebilir. Fakat bu tür bir mukayese yanıltıcıdır. Çünkü Lübâbîdî'nin Peygamber'in (sav) vefatının sonra Müslüman topluma hüküm koyma veya kaldırma yetkisini tam bir biçimde tanınmasının altında yatan sebeplerden biri, tarih boyu fıkıh usulcülerinin benimsediği yanlış yöntemlerdir. Lübâbîdî'ye göre klasik dönem fıkıh usulcülerini, icma ve kıyas gibi içtihadî yöntemleri teşrî' ve nass bulunmayan meselelere sıkıştırarak kâmil yetkinin (sulta) gereklerine ters düşen bir tayin icat etmişlerdir. Bir diğer ifadeyle usulcüler, birçok yeni problemi çözüme kavuşturamayacakları bir darboğaza kendi elleriyle düşmüşlerdir. Ardından bu dar boğazdan çıkmak için şer'î hilelere (hiyel) başvurmaktan başka çareleri kalmamıştır. Usulcülerin ortaya attıkları mürsel maslahat, istihsân, istishâb, istislâh, siyâsetü'ş-şer'îa ve sedd-i zerâi gibi yol ve yöntemler, farklı isimler altında aslında bir şer'î hile (hiyel) uygulamasıdır. Hatta bazı usulcüler, şer'î hileleri mübâh olan ve mübâh olmayan şekilde taksim ederek, bu taksim üzerinden düştüğü dar boğazdan kurtulamaya çalışmıştır. Usulcü ve fakihlerin bütün bu çabaları, şeriatın doğrudan ilham alma değil ciddi düzeyde bir yoldan sapmadır. Fakihler, şayet Allah'ın ümmete geniş tuttuğu yolu

Mahmûd el-Lübâbîdî (ö.?) ile Muhammed Muhammed Medenî (ö. 1968) Arasında ...

elleriyle daraltmasalardı şeriattan doğrudan ilham alan bu tür yoldan sapmalar bu düzeyde olmazdı. Nitekim usulcü ve fakihlerin geliştirdikleri hiyel yöntem ve edebiyatı da belirli bir süre sonra değişen ve gelişen hayatın ihtiyaçlarını karşılayamamıştır. Bu yüzden her asırda darlık ve sıkıntı, ümmetin yakasını bırakmamıştır. Hâlbuki şer'î hilelerin peşine düşmeden kurtulmanın çaresi, Müslüman topluma şer'î hüküm koyma veya kaldırma yetkisinin tam bir biçimde tanınmasıdır (Medenî, ty., s. 12-13).

Lübâbîdî, aslında herhangi bir delil olmasa da şer'î hüküm koyma ve şer'î bir hükmü nesih etme yetkisinin Peygamber'in (sav) vefatının ardından süreç içerisinde çeşitli isimler altında bir şekilde Müslüman topluma döneceği veya terk edileceği kanaatindedir. Fakat yine de ona göre bu yetkinin Müslüman topluma bırakıldığına yönelik şer'î delil, *işleri aralarında danışmayla yürür* (Şûrâ Suresi, 42/38) ve *yapıp etmelerde onlara danış* (Âl-i İmrân Suresi, 3/159) şeklindeki genel esaslardır. Lübâbîdî, nasların dışında, hem delil hem de örnek kabilinden çeşitli argümanlar sunmaktadır. Ona göre Hz. Ömer'in bazı uygulamaları, Ebu Yusuf'un (182/798) bazı hükümlerin değişiminde örf, adet ve istihsânı göz önünde bulundurması, Kârâfi (684/1285) ve Necmüddîn et-Tûfi (716/1316) gibi âlimlerin maslahat prensibini öne çıkararak bazı hükümlere yaklaşımı Müslüman toplumuna nesih hakkı tanındığının göstergesidir. Hz. Ömer ve benzeri imamların dile getirdiği nesih, klasik manada anlaşılan nesih değil nassı tam anlamıyla askıya alma türünden bir işlemdir (Medenî, ty., s. 14-15).

Çalışmasında Hz. Ömer'in uygulamalarına ayrı bir önem veren Lübâbîdî, bu uygulamaları ciddi bir argüman olarak öne çıkarmış ve ayrıntılarıyla üzerinde durmuştur. Ona göre Hz. Ömer'in bu tür uygulamaları, Peygamber'in vefatından sonra nasların neshi kapsamında değerlendirilmiştir. Her ne kadar ikinci halifenin bu tür uygulamalarına yönelik sayı verilmişse de gerçekte Hz. Ömer'in benzer uygulamaları sınırsızdır. Hz. Ömer'in müellefe-i kulûba nassla tayin edilen zekat payını vermemesi, kıtlık senesinde hırsızların elini kesmemesi, zina suçunda verilen sürgün (nefy) cezasını uygulamadan kaldırması bunlardan sadece bazılarıdır. Çünkü nasları illet ve maksatlarına göre okuyup anlayan Hz. Ömer, ma'lûlün (illetlenen nassın) varlık ve yokluk açısından illetiyle beraber olması gerektiğinin bilincindedir. Sonuç olarak donuk nass olmadığı gibi dokunulmaz denebilecek mukaddes bir nass da yoktur (Medenî, ty., s. 13-15).

3. Medenî'ye Göre Müslüman Toplumun Nesih Yetkisi

Medenî, kitabında Lübâbîdî'nin görüşlerini eleştirmeden önce onun hakkında saygı, sevgi ve övgü içerikli kısa bilgiler vermektedir. Buna göre Lübâbîdî; Medenî'nin arkadaşı, büyük üstat, Halep şehrinin büyük yazarı, İslâmî araştırmalarla uğraşan büyük bir şahsiyet, şeriata gönülden bağlı bir Müslüman,

şeriatı savunmak için çeşitli ülkelere geziler düzenleyen bir kişi, pozitif hukukla uğraşanlara fıkıh ve fıkıh usulü kitaplarındaki kapalı bilgileri kolay bir üslupla anlatmaya çalışan bir ilim insanıdır.¹³ Lübâbîdî'nin anlayışında şeriat hayata uygun düşen ve insanlığı saadete ulaştıran dosdoğru bir yoldur. Medenî'ye göre Lübâbîdî'nin özellikle Risâletü'l-İslâm dergisine gönderdiği ikinci makale güzel, sıkı ve oturaklıdır. Makale sağlam bir mantıkla desteklenmiş İslam gayretini, geniş bir tümevarım metodunu benimsemeyi ve delici bir fikir yürütmeyi temsil etmektedir. Makalenin ana fikri; İslam şeriatının meziyetleri, elastiklik sebepleri, zaman ve mekâna uyum sağlayabilme kabiliyeti olarak özetlenebilir (Medenî, ty., s. 5-6). Bu yönüyle makale; fikir yürütme, sistemleştirme, İslam şeriatının güzelliklerini ve onun yüce esaslarını yayma düşüncesine matuftur. Bu yüzden makale bağlamında Medenî'nin Lübâbîdî'ye yönelttiği eleştiriler, hakkın peşinden koşan bir ilim adamının muhâlif görüşleri şeklinde anlaşılmalıdır (Medenî, ty., s. 19).

Tartışmaya aşamalı bir üslup seçimiyle geçiş yapan Medenî, öncelikle Lübâbîdî'nin mektup ve çalışmalarından pasajlar sunarak onun meramını kısa ve açık bir dille okuyucuya sunmaktadır. Bu bağlamda Lübâbîdî'nin nassları askıya almak tarzında anladığı nesih tanımına peşinen karşı çıkmaktadır. Ardından Medenî, itiraz yöneltirken benimseyeceği çerçeveyi şekli itiraz ve objektif araştırma şeklinde iki madde halinde belirlemeyerek eleştirilerine başlamaktadır. Medenî'ye göre şekli itiraz boyutundan meseleye yaklaşıldığında mektupta söylenenler ile Risâletü'l-İslâm dergisinde yayınlanan makalede söylenenler aynı değildir. Mektupta söylenen görüş, değerlendirme ve gerekçelendirmeler dergide ortaya atılan iddialardan bambaşka bir içeriktedir. Çünkü temelde cumhurun nesihten anladığı ile Lübâbîdî'nin neshe yüklemek istediği mana, birbirinden oldukça farklı şeylerdir (Medenî, ty., s. 20-23) Meseleye objektif araştırma boyutundan yaklaşıldığında da Lübâbîdî, ciddi itirazlarla karşı karşıya kalmaktadır. Çünkü İslam şariati, Allah'ın Peygamber'in (sav) dilinde ortaya koyduğu kâideler ve hükümler toplamıdır. Şeriatta hükümler, katî ve zannî şeklinde ikiye ayrılır. Katî olan hükümler, zaman ve mekâna göre değişiklik göstermediği için içtihada konu olmaz. Bu sebeple hakkında muhkem nass bulunan konularda, nassla amel etmeyi ortadan kaldıracak (izâle) veya askıya alacak şekilde içtihat edilemez. Bu tür nasslarda yapılması gereken, nassın mesajını anlamaktan ileriye gidemez. Zannî hükümlerse fikir yürütmeye açık oldukları için içtihada konu olur. Her ne kadar içtihada konu olan nasslar yeni problemlerin çözümünde etkin bir yer edinse de nesih konusunda katî nasslardan

¹³ Hem Lübâbîdî hem de Medenî, amaçlarının meseleyi açığa kavuşturmak, doğruyu bulmak ve yanlış görüşte ısrar etmeden doğruya uymak olduğunun farkındadır. Konuyla ilgili bkz. (Medenî, ty., s. 5).

farklı değildir. Çünkü içtihadî nasslarda görülecek muhtemel bir başkalaşma dahi bizzat nass çerçevesinde gerçekleşmektedir. Haliyle zannî hükümlere dair nasslardaki içtihatlar bile nassın kapsamını aşarak, nasslardan harici bir etkin unsur şeklinde Müslüman topluma nesh etme yetkisi bırakmamaktadır (Medenî, ty., s. 23-24).

Hitabın aslını tek olarak tasavvur ettiği için şeriatın ebedî bir biçimde tayin edildiğine inanan Medenî, bu yaklaşımıyla aslında şeriatla neshin olmayacağını dile getirmektedir (Medenî, ty., s. 35). Haliyle Medenî, nesih anlayışından daha çok tedricilik yaklaşımını yansıtan bu görüşüyle geleneksel fıkıh ve fıkıh usulü anlayışından farklı düşünmektedir. Fakat Lübâbîdî'nin yenilikçi ve modern yaklaşımına verdiği cevaplarıyla Medenî, okuyucuya geleneğe bağlı klasik bir âlim portresi çizmektedir. Bir yönden Peygamber (sav) sonrası evrensel şeriatla neshin gerçekleşmeyeceği gibi bir ön kabulünden hareketle Medenî, en azından nesih meselesinde, savunma pozisyonuna geçmektedir. Makalede bu yaklaşımın bir yansıması olarak Lübâbîdî'nin örnek delil olarak sunulan Hz. Ömer'in uygulamaları ve Ebu Yusuf, Kârâfi, Necmüddîn Tûfi ve Şâtîbî gibi ilim adamlarının örf ve maslahata ilişkin görüşleri, geleneksel bakış üzerinden cevaplandırılmaktadır (Medenî, ty., s. 33-44). Hem doğrudan söz konusu âlimlerin eserlerine hem de İbn Kayyim el-Cevzî (751/1350) (Medenî, ty., s. 49) ve İbn Hümâm (861/1457) (Medenî, ty., s. 33) gibi ilim adamlarının eserlerinden aktarımlar ve değerlendirmeler yapılarak tercih edilen görüşler desteklenmektedir. Gerekli ayrıntılar, bazen uzun alıntılar yapılarak bazense özet bir biçimde okuyucunun gözleri önüne serilmektedir. Böylece söz konusu ilim adamlarının eserlerde dile getirilen görüşleri ile Lübâbîdî'nin aynı ilim adamlarına veya geleneğe dayandırarak savunduğu görüşler çek edilmektedir. Yanlışlığı veya yanlış anlaşılıp yorumlandığı tespit edilen görüşler, çeşitli yorumlar eşliğinde kritik edilmektedir. Buna göre Hz. Ömer'in müellefe-i kulûba zekât hissesi vermemesinin gerçek nedeni, Müslümanların gayr-i Müslim unsurların kalbini kazanmaya ihtiyaç hissetmemeleridir. Maslahat, söz konusu unsurların kalbinin kazanılmasını gerektirmiyorsa zekâtta pay vererek bu insanları Müslümanlığa ısındırmak anlamsızdır. Fakat Müslümanlar böyle bir ihtiyaç hissettiğinde ve maslahat gerçekleştiğinde, gayr-i Müslim unsurlara zekâtta pay vermelerinin önünde hiçbir engel yoktur. Hatta kendilerini veya fikirlerini destekleyeceklerini bildikleri gayr-i Müslim kişilere devletlerin maddi destek yapması vacip/farz kılınabilir. Benzer bir durum, devlete kesin bir biçimde zararı dokunan kişi ve fikirlerin zararlı fikir ve eylemleri bertaraf etmek için de geçerlidir. Bir diğer ifadeyle müellefe-i kulûbun varlığı veya yokluğu günümüz şartları düşünüldüğünde zekât verecek bir kölelik müessesesinin varlığı veya yokluğu gibidir. Kölelik diye bir şey nasıl yürürlükte yokken köle azadı için zekât

payı kullanılmıyorsa aynı şekilde müellefe-i kulüb kapsamına girecek bir ihtiyaç görülmediğinde müellefe-i kulüb hisseleri diğer zekât kalemlerine aktarılmaktadır. Basit ifadeyle hükmün ilişeceği mahal veya menât yoksa hüküm de yoktur. Fakat ihtiyacın oranına göre çeşitli isimler altında bazen müellefe-i kulûba zekâtтан pay vermek farz düzeyinde bir gerekliliktir. Son kertede ayetin manası sanki Müellefe-i kulûba İslam'ın onlara ihtiyacı durumunda zekâtтан pay tayin ettim. Fakat İslam onarla ihtiyaç duymazsa vermeyin şeklindedir (Medenî, ty., s. 24-26).

Medenî, müellefe-i kulûba zekâtтан pay vermemesine benzer bir yaklaşımı Hz. Ömer'in açlık yılında hırsızlık edenlere el kesme cezasını uygulamaması ve zina suçunda sürgün cezasını icra etmemesi örnekleri için de göstermektedir. Buna göre Hz. Ömer, kıtlık senelerinde açlığa dayalı mal almaların hırsızlık şeklinde niteleneceğini anlamıştır. Nitekim geleneksel fıkıh literatürü, Hz. Ömer'in bu uygulamasını onun ince kavrayış kabiliyetine (fıkına) örnek göstermiştir. Çünkü hırsızlık, insanın hakkı olmayan bir şeyi gizli bir biçimde korunaklı bir yerden almasıdır. Oysa kıtlık senesinde aç kalan bir insan, hayatını devam ettirmek için başkasının malından yeme hakkının ortaya çıkacağını ister istemez düşünmektedir. Bu tür bir kolayca yorumlama, işlenen suça şüphe katmaktadır. Şüphe eylemlerin ortaya çıkmasında etkin olduğu gibi ihtiyacın ve fiilin niteliklerinin belirlenmesinde de etkindir. Bir genel prensip olarak hadler, elden geldiğince şüphelye düşürölmektedir. Kıtlık yılında aç kalan birinin başkasının malını alması, hüküm açısından ana babanın çocuğunun malından alması, hazineden veya ganimetten mal kaçırması gibidir (Medenî, ty., s. 28-30). Benzer bir şekilde Hz. Ömer'in zina eden kişiye sürgün cezası uygulamaması, gerçekte bir nesih değil Peygamber'in (sav) sünnetine tabi olmaktır. Çünkü can korkusu veya sinirle düşman saflarına kaçıp sığınmasından endişe duyduğu için Peygamber (sav), savaş esnasında hadleri uygulamamıştır. Sünnette göre savaş esnasında veya düşman arazisinde Müslüman'ın dindaşlarının safında kalması ve düşman saflarına katılıp Müslümanların açıklarını (avret) onlara vermemesi, had uygulamaktan daha önemlidir. Meselenin özü düşünöldüğünde zina eden kişiye sürgün cezasının uygulanmaması, konuya ve tatbikine ilişkin nass inmesi kaçınılmaz bir maslahattır. Meselenin nesih değil de Peygamber'in sünnetine tabi olmak şeklinde anlaşılması, tam anlamıyla bu kaçınılmazlığı vurgulamaktadır (Medenî, ty., s. 31-32).

Medenî'n anlayışına göre başta Hz. Ömer olmak üzere onu onaylayan sahabe ve sonraki âlimler, nassın dairesinden çıkmamışlar ve hiçbir zaman kendi görüşleriyle veya Müslüman toplumun görüşüyle bir nassı nesih etmemiş, askıya almamış, ta'dil etmemiş ve atıl hale getirmemişlerdir. Örf, adet ve maslahata

ilişkin konularda bu ilim adamlarının zamanın değişmesiyle ahkâmın değişmesine yönelik yaptıkları hüküm değişiklikleri, zannedildiği gibi nesih değildir. Söz konusu ilim adamları, kendilerinde veya Müslüman toplumda hiçbir zaman böyle bir hakkı görmemişlerdir. Haliyle onlar, her zaman nassın kapsamında çıkmadan yorum geliştirmiştir. Nitekim telif edilemeyecek düzeyde diğer delillerle çatışan maslahat ancak şeriat sahibinin maslahatları kapsamındaysa nass ve icmanın önüne alınıp tercih edilebilir. Fakat bu mesele dahi maslahatla nassı veya icmayı nesih, askıya alma, amel etmeyi durdurma, vazgeçme, boşa çıkarma veya delili heder etme değildir. Böylesi fikhî tasarruflar, tıpkı sünnetin Kur'ân'ı beyan etmesinde olduğu gibi nass ve icmayı tahsis veya bir tür beyan işlemi olarak algılanmalıdır. Sonuç itibarıyla yapılan işlem, başka bir delili kullanarak şer'î bir delili terk etmekten daha çok, bir delilin sahasını daha güçlü bir delile bırakmadır. O halde sözü edilen âlimlerin hiçbirisi, Peygamber'in (sav) vefatı sonrası Müslüman toplumun nassları nesh etme, onları askıya alma veya durdurma yetkisinin olduğunu kesinlikle söylememiştir.

Lübâbidî'nin görüşlerini itinayla ayrı ayrı cevaplayan Medenî, kitabın sonunda onunla kesiştikleri ve muhalif düştükleri noktayı açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Buna göre Medenî ve Lübâbidî, konuya ilişkin nass bulunmadığı sürece muamelelerde (uygulamalarda) asıl olan hükmün ibâha ve ibadetlerde konuya ilişkin delil bulununcaya kadar hükmün bâtıl olduğu konusunda hemfikirdir. Çünkü Medenî'ye göre böylesi bir durumda Allah, sükût ederek uygulamayı avf (görmezden gelme) kapsamına almış demektir. Uygulama haram veya batıl olsaydı doğrudan veya şeriatın elde edilen kaide yardımıyla dolaylı bir biçimde mükelleflere bildirilirdi. Medenî ve Lübâbidî; kitap, sünnet ve bu ikisine açık bir biçimde dayanan hükümlerin Müslüman toplum eliyle nesih, askıya alma (ta'lik) veya durdurma (ikâf) meselesindeyse birbirine muhalif düşmektedir. Çünkü Medenî'nin göre ancak Allah şer'î hüküm koymaya yetkindir. Allah dışında kimse bir şer'î hüküm koymaya veya onu kaldırmaya yetkin değildir. Bu bağlamda Müslümanların işlerini aralarında şûrâyla karara bağlamaları, ancak şeriatın çizdiği çerçevede gerçekleşmektedir. Kimse Allah ve resulünün kelamını görmezden gelemeyeceği gibi bir usul ve erkân dairesinde bu kelamın manasını anlama dışında bir içtihat faaliyetine de girişemez ((Medenî, ty., s. 47-49).

SONUÇ

Modern dönemde hakikati ve hakikatin içeriğini insan ve toplumun tayin etmesi, toplumun nesih yetkisini gündeme getirmiştir. Lübâbidî, nassların kendi arasında vahiy sürecinde gerçekleşen nesih anlayışı yerine Müslüman toplumun

normlarının neshi Peygamber'in (sav) vefatından sonra da gerçekleştirebileceği görüşünü ileri sürmüştür. Bu bağlamda peygamberlik öncesi, peygamberlik esnasında ve peygamberlik sonrası evrime dayalı bir toplum ve vahiy anlayışı benimsemiştir. Aslında Lübâbîdî, yetmiş sene öncesinden bizlere değişen vahiy, din ve İslam anlayışımızın resmini sunmaktadır. O günün Mısır'ında bu tür çıkışlar, "radikal" anlaşılrsa da günümüzde artık umûr-u âdiyyeden sayabileceğimiz tarzda din yorumları olarak algılanmaktadır. Bu durum, din ve yorumu konusunda kat ettiğimiz mesafeyi gösterdiği kadar günümüzün bazı çıkış ve aksi tepkilerinin gelecekte sıradan bir işmiş gibi algılanacağını göstergesidir. Zannediyoruz meselenin din ve dinî terminolojinin moderniteye yaygın bir meşruiyet tanımakla ve modernitenin de buna karşın dine modern dünyada yaşama hakkı tanımakla bağlantısı söz konusudur. Belki de geleceğin dünyası, dinsiz bir modernite veya modern olmayan bir dinden daha çok bu ikisinin uyumlu veya uyumsuz birlikteliğini araştırmaktadır. Bir başka ifadeyle modern düşünceyle barışmaya çalışan bir din, modern dünyada yaşama ve yer alma kabiliyetini sağlayacak ihtimalleri zorlamaktadır. Moderniteyse dini kavramlar üzerinden toplumlara kolaylıkla sirayet edip modern bir din veya dinli bir modernite şeklinde yayılıp yaşama imkanı aramaktadır.

Medenî, Lübâbîdî'nin nesih anlayışına geleneksel birikimin ve bu birikimin meşruiyetinin de desteğini alarak rahatlıkla cevap verebilmiştir. İki ilim insanının Peygamber'in (sav) vefatı sonrası teşrî' ve nesih yetkisinin Müslüman topluma verilip verilmemesine yönelik farklı düşünceleri, tartışmanın tarafı olan Muhammed el-Medenî tarafından başarıyla yürütülmüştür. Editör olarak Medenî, bütün aykırılıklarına rağmen muhtemel tepkileri de göz önünde bulundurarak Lübâbîdî'nin makalesini dergide yayınlamıştır. Fakat konuya ilişkin gerekli açıklamayı, dipnot şeklinde makale yazarından talep etmiştir. Bununla da yetinmemiş doğrudan makalenin yazarına mektup göndermiştir. Hem mektup sürecinin uzaması yüzünden hem de konuya ilişkin artan spekülasyon ve sınırını aşan radikal çıkışları gözeterek mektubun yayınlanmasını tabiri caizse soğumaya bırakmıştır. Ardından daha akıllı bir çözüm bularak mektubu eleştirisini de eklediği bir kitapta yayınlamayı tercih etmiştir. Şii ve Sünnî ilim insanların eliyle çıkan kritik bir dergi üzerinden yürütülen tartışmayı kitaba yönlendirerek, gerek okurlar gerekse diğer çevreler tarafından derginin itibarının zedelenmesinin önüne geçmiştir. Yazdığı kitabı makale sahibiyile yüz yüze buluşma fırsatı bulduğunda etraflı bir şekilde tartışarak revize etmiş ve geliştirmiştir. Tartışmanın usul ve ahlakına uyararak gönül alıcı ve onure edici sözlerle muhalifini nitelemiştir. Muhalifin görüşünü önce olduğu gibi aktardıktan sonra itiraz etmesi gerekli noktalara tek tek cevaplar sıralamıştır. Medenî, bütün bu ve benzeri tutumlar sergileyerek benimsediği fikirden taviz vermeden önemli bir dergi kapsamında

Mahmûd el-Lübâbidî (ö.?) ile Muhammed Muhammed Medenî (ö. 1968) Arasında ...

çıkan krizi yönetmesini bilmiştir. Geleneksel nesih anlayışı temele konulduğunda aykırılıklarla dolu bir krizi fırsata çevirmesini bilmiştir. Lübâbidî ile Medenî arasında yaşanan bu süreç; kitap, dergi, yazılı ve görsel basın veya sosyal medya üzerinden ülkemizde zaman zaman çıkan tartışmalarda izlenmesi gereken üslup ve yol yordam hakkında bizlere fikirler vermektedir. İyi niyet beslenerek, gerekli usul ve âdâb izlenerek yapılacak ilmî tartışma ve eleştirilerin hem ilim camiası hem de toplum için ne tür bir fırsatlara çevrilebileceğini göstermektedir. İslahın en azından bir türünü temsil etmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Âmidî, A. b. M. (2003). *el-İhkâm fî usûli'l-ahkâm*. nşr. Abdürrezzâk Afifi. 4 Cilt. Suud: Dâru's-Sa'îd.
- Beroje, S. (2007). İmam Şâfiî'nin nesih anlayışı ve ilk Şâfiî usulcülerin buna yönelik eleştirileri. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi* 9(2), 53-82.
- Esen, H. (2010). Serahsî'nin nesih anlayışı. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32, 9-40.
- Feyyûmî, A. b. M. b. A. (1987). *el-Misbâhu'l-münîr: Mu'cemün arabîyyun Arabî*. Mektebetü Lübnân.
- Gazâlî, E. H. M. b. M. (ty.). *el-Mustasfâ min ilmi'l-usûl*. nşr. Hamza b. Zühery Hâfız. 4 Cilt. by.
- Gürkan, M. (2012). İmam Şâfiî öncesi nesih kavramı ve İmam Şâfiî'nin deliller arası nesih anlayışı. *Uluslararası İmam Şâfiî Sempozyum*. ed. Mehmet Bilen, Pak Ajans Yayıncılık, 836-856.
- İbn Manzûr, E. F. C. M. b. M. (ty.). *Lisânü'l-Arab*. 15 Cilt. Dâru Sâdır.
- İltaş, D. (2019). Kur'an araştırmalarında önemli bir kırılma: Nesih meselesi. *Modernleşme Protestanlaşma ve Selefileşme: Modern İslam Düşüncesinde Nassın Araçsallaştırılması*, 379-440.
- Koca, F. (2006). "Nesih". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (C. 32, ss. 582-584), TDV Yayınları.
- Köse, S. (2006). Hz. Ömer'in bazı uygulamaları bağlamında ahkâmın değişmesi tartışmalarına bir bakış. *İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi* 7, 13-50.
- Lübâbidî, M. (1951). el-İktisâdü'l-İslâmî makâmühû beyne'l-iktisâdeyni erre'sümâlî ve'ş-şuyû'u'l-iştirâkî. *Risâletü'l-İslâm* 11. Dârû't-Takrîb Beyne'l-Mezâhibi'l-İslâmiyye, 258-280.

- Lübâbîdî, M. (1952). Nizâmü'l-İslâm es-siyâsî ve alâmetü'd-dîn bi'd-devleti fi heze'n-nizâm. *Risâletü'l-İslâm*, 16, Dârü't-Takrîb Beyne'l-Mezâhibi'l-İslâmiyye, 376-402.
- Medenî, M. M. (ty.). *es-Sultatü't-teşrî'iyye fi'l-İslâm*, by.
- Macit, Y. (2009). Hz. Muhammed'den sonra nesih meselesi. *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, 13, 295-303.
- Râzî, F. M. b. Ö. b. H. (1992). *el-Mahsûl fî ilmi usûli'l-fikh*. nşr. Câbir Feyyâz el-Alvânî. 6 Cilt. Müessesetü'r-Risâle.
- Râzî, M. b. E. B. b. A. (1986). *Muhtâru's-sihâh*. nşr. Heyet. Mektebetü Lübnân.
- Serahsî, E. B. M. b. A. b. E. S. (ty.). *Usûlü's-Serahsî*. nşr. Ebu'l-Vefâ el-Efkânî. 2 Cilt. Haydarabat.
- Tarik, R. & Ayran, Ş. (2021). Muhammed Muhammed el-Medenî'ye göre İslam mezheplerinin ittifâk ve ihtilâfında kat'ıyyât ve zanniyyâtın rolü. *Turkish Studies-Religion* 16(1), 175-192.
- Taş, A. (2010). Gazâlî ve Âmidî'nin nesih problemine yaklaşımı. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(2), 91-126.
- Tok, F. (2015). Ebu Hanife'nin nesih anlayışı. *Usûl: İslam Araştırmaları* 24, 7-32.
- Kejanlıoğlu, B. (2005). Medya çalışmalarında kamusal alan kavramı. M. Özbek (Ed.), *Kamusal Alan* içinde (s.689-713). Hil.

EXTENDED ABSTRACT

With the beginning of the process of revelation, the Islamic shari'ah abolished all shari'ahs that existed before it somehow. In the process of revelation, she subjected the first generation of Muslims to a gradual education of belief and worship, it either abolished some of the worship and deeds it had previously performed, or transformed them into a different format with partial interventions. Classical-usul al-fiqh literature with its various sects has been understood as abolition, deletion, abrogation, modification, alteration and explanation of the termination of its validity. If we exclude exceptional views, all these understandings and definitions emphasize that abrogation can only take place within the framework of passages. Although it is controversial among the sects where abrogation will take place among evidences and supplications with its various derivatives, it is an indisputable presupposition that the shari'ah was sent

down by Allah and that the smallest intervention authority in it belongs only to Allah. Such a presupposition of authority necessarily limits the realization phase of abrogation to the process of revelation. As a matter of fact, even the slightest intervention to the content of a concept mentioned in the text after the cessation of revelation is named as an independent evidence on the text. In a traditional mentality in which the feast or intervention to be made on the texts with independent evidence is perceived as abrogation, such dispositions regarding the texts in the post-revelation process can be called metamorphosis through religious texts and the concepts it contains. The perception of abrogation in the traditional literature, in which knowledge is subject to the known, is parallel to the principle of perception as it is. It is a normal expectation that the modern mentality, which builds and seeks its reality in the future according to the conditions and conditions of society and human beings, clashes with such an understanding of being and knowledge.

We live in a world where more concrete, social, historical and human-based conditions and situations determine reality, rather than transcendent and ideal values and concepts, including revelation. In a world where modern conditions and situations are perceived as almost the only valid criterion, the Muslim mindset is influenced in one way or another - whether they accept it or not. In the modern period, the Muslim tries to display a religion-world union that is at peace with its time with its blessings and burdens. In fact, the ambivalent lifestyle that the Muslim individual sometimes complains about is a manifestation of this search for harmony. In a period when the criteria for reality are almost completely crammed and limited to the world, the classical understanding that reality is put forward in the axis of verses becomes questionable. In such a world, since the religion has lost its central position, the verses are now interpreted by independent criteria that take their central position. Nowadays, with the ideal concepts coming from love, texts cease to be an element that shapes the life itself in its natural flow, and the culture and civilization elements of humanity, which are a little artificial compared to the past, become determining the interpretation of the verses. Consequently, the meanings understood from the verses are subjected to an unlimited (even irregular, depending on the place) metamorphosis by external interventions. When we approach the issue from the classical literature, this type of metamorphosis, which emerges as a result of non-texts interventions, is a kind of abrogation in the sense of rather than on texts.

In this study, we will deal with the debate between Mahmoud al Lubabidi and Muhammed Muhammed al Madani, which took place within the framework of the authority of the Muslim community to abolish the prophets after the death of the Prophet. Madani represents the classical mentality, although there are

occasionally modern tendencies in this discussion, conducted within the framework of scientific principles and styles. Lubabidi, on the other hand, proposes a more modern approach with the idea of focusing on the changing conditions and trends of society. However, both authors put forward their theories by making use of classical interpretations and references that will support them, albeit selectively. More important than all of these, a thought that was met with serious reactions in the Egyptian conditions of that day is transformed into scientific and intellectual advantage with the constructive criticism and approach of the parties, accompanied by a successful crisis management.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54090>
Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 05-11-2021
Kabul Tarihi: 23-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

ArticleType: Research article
Submitted: 05-11-2021
Accepted: 23-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Aslan, T. & Uysal, S. (2021). Bilim Sanat Entegrasyonunda Biyosanat ve Etik Sorunsalı. *Journal of History School*, 55, 4379-4405.

BİLİM SANAT ENTEGRASYONUNDA BİYOSANAT VE ETİK SORUNSALI¹

Tamer ASLAN² & Serpil UYSAL³

Öz

Günümüz sanatı bilim ve teknoloji entegrasyonunda biçimlenmekte ve dönüşüm geçirmektedir. 21. yüzyıl yeni medya teknolojileri ve bilimsel paradigması, sanatçıya yeni sanat ifade araçları ve sanat üretim ortamları sunmakta ve disiplinler arası etkileşimler ön plana çıkmaktadır. Sanatçı, kültürel dinamiklerin etkisinde oluşturulan ekosisteme, mikrodan makroya evrene ve insan algularına dair sorgulamalar yöneltmekte ve projektif yaklaşımlarını sanatsal anlatıma dönüştürmektedir. Çalışmada, doğanın kadim bilgeliğinin yeni teknolojiler ve bilimsel gelişmelerle bulunduğu ekosistemde biyosanatın gelişim süreci ve kapsamı incelenmektedir. Biyosanat, biyoteknolojilerin bir sanat üretim aracı olarak kullanıldığı bir sanat ifade yöntemidir. Bakteriler, algler, mayalar, küfler, genetiği değiştirilmiş organizmalar biyosanatçının üretim materyalini oluştururken mikroskop, petri kabı, şeffaf tüp ve inkübatör gibi laboratuvar ekipmanları, sanatçının sanat üretim araçları haline gelir. Biyosanat, canlıların, bitki ıslahının ve çeşitli biyomalzemelerin sanatsal uygulamalarda kullanıldığı çalışmalardan, türler arası manipülasyonlara kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Biyosanatçılar, yöntem, teknik ve üretim amacına göre farklı biyoteknoloji uygulamalarını tercih etmektedir. Biyosanat uygulamalarında, kültürel ekosistemi

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

²Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, taslan@omu.edu.tr,
Orcid: 0000-0002-2752-8839

³Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Sanat ve Tasarım Anasanat Dalı, Sanatta Yeterlik Öğrencisi, serpil.uysal11@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7605-9696.

oluşturan dinamiklerin bireysel, toplumsal ve çevresel etkileri yansıtılmaktadır. Biyoetik ve biyopolitik sorgulamaların yapıldığı uygulamaların benzer şekilde felsefi, politik, ekonomik ve ahlaki karmaşıklıklara neden olduğu görülmektedir. Çalışmada, biyosanatçıların 21. yüzyılın kültürel ekosisteminde disiplinler arası etkileşimleri, yönelimleri, uygulamaları incelenmekte ve uygulamalara dair etik ikilemler tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Biyosanat, Biyoteknoloji, Biyoetik, Biyomimikri, Biyopolitik

Bioart and Ethics Problems in Science Art Integration

Abstract

Today's art is taking shape and transforming in the integration of science and technology. The new media technologies and scientific paradigm of the 21st century offer the artist new means of art expression and art production environments, and interdisciplinary interactions come to the fore. The artist questions the ecosystem created under the influence of cultural dynamics, the universe from micro to macro and human perceptions, and transforms his/her projective approaches into artistic expression. In this study, the development process and scope of bioart in the ecosystem where the ancient wisdom of nature meets new technologies and scientific developments are examined. Bioart is an art expression method in which biotechnologies are used as a means of art production. Bacteria, algae, yeasts, molds, genetically modified organisms form the production material of the bioartist, while laboratory equipment such as microscope, petri dish, transparent tube and incubator become the artist's art production tools. Bioart has a wide spectrum from studies in which living things, plant breeding and various biomaterials are used in artistic applications to interspecies manipulations. Bioartists prefer different biotechnology applications according to method, technique and production purpose. In bioart practices, the individual, social and environmental effects of the dynamics that make up the cultural ecosystem are reflected. It is seen that the practices in which bioethical and biopolitical inquiries are made similarly cause philosophical, political, economic and moral complexities. In the study, the interdisciplinary interactions, orientations and practices of bioartists in the 21st century cultural ecosystem are examined and ethical dilemmas related to the practices are discussed.

Keywords: Bioart, Biotechnology, Bioethic, Biomimicry, Biopolitics

GİRİŞ

21. yüzyılda teknoloji ve bilimsel bilgi, sanatçının yaratıcılık sınırlarını zorlayabileceği imkânlar sunmaktadır. Disiplinler arası etkileşimin ön plana çıktığı, sanatçıların evreni ve doğayı bütüncül bir yaklaşımla sorguladığı

görülmektedir. Biyosanat uygulamaları incelendiğinde çeşitli alan uzmanlarının biraradılığıyla gerçekleştirilen projeler, canlı biyomateryallerinin kullanımı, bilim ve sanat arasındaki sınırları eriten yaklaşımlar dikkat çekmektedir.

Evrenin ve insanın varoluşuna dair algılar biyosanatçının sanatsal anlatımının içeriğini beslerken doğadan ilhamla üretim, sanatçının yöntemine; biyoteknoloji sanatçının aracına ve laboratuvarlar ise sanat üretim ortamına dönüşmektedir. Bakteriler, algler, mayalar, küfler, genetiği değiştirilmiş organizmalar ve sanatçının kendi biyomateryali biyosanatçının üretim malzemesine; mikroskop, petri kabı, şeffaf tüp ve inkübatör gibi laboratuvar ekipmanları sanatçının sanat üretim araçları haline gelmektedir.

Çeşitli sanat okullarında, akademik ve özel kurumlarda biyosanat laboratuvarları bulunmakta ve farklı uzmanlık alanlarının etkileşimiyle biyosanat uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Da Vinci'den günümüze geliştirilen tasarımlarda, doğanın üretim dilinden yararlanıldığı, doğayla uyumlu formların, süreçlerin ve ekosistemlerin geliştirildiği gözlemlenmektedir.

Çalışmada, doğanın kadim bilgeliğinin yeni teknolojiler ve bilimsel gelişmelerle bulunduğu ekosistemde biyosanatın gelişim süreci ve kapsamı incelenmektedir. Biyosanat uygulamaları üzerinden kültürel ekosistemi oluşturan dinamiklerin bireysel, toplumsal ve çevresel etkilerini irdelemek amaçlanmaktadır. Biyosanata dair gerçekleştirilen literatür araştırması canlıların, bitki ıslahının ve çeşitli biyomateryallerin sanatsal uygulamalarda kullanıldığı ve türler arası çeşitli manipülasyonların gerçekleştirildiği geniş bir spektrum ortaya koymaktadır.

Örneklemler üzerinden biyosanatın geniş spektrumu ve biyosanatçı yönelimleri; biyosanatçıların, mevcut bilimsel ve teknolojik gelişmelerin kapsamını, yararlılığını, etik değerini, bireysel, toplumsal ve çevresel sonuçlarını sorguladıklarını göstermektedir. Biyosanat uygulamalarında kullanılan biyoteknolojiler; bioetik ve biyopolitik sorgulamaları gündeme getirmekte ve toplumsal farkındalık oluşturmaktadır. Biyosanatçıların tüketici algılarına, ticari kaygılara, felsefi ve ideolojik yaklaşımlara farklı açılımlar getirdiği görülmektedir. Kullanılan çeşitli biyoteknolojilerle ortaya koyulan tavrın yanı sıra uygulamaların da benzer etik ve estetik karmaşıklığı beslediği dikkat çekmektedir.

Çalışmada, biyosanatın gelişim süreci ve kapsamı açıklanmış, bilim ve sanat arasındaki sınırları, konumu, biyosanat uygulamalarında kullanılan biyoteknolojiler, biyosanatçıların mevcut kültürel ekosistemdeki tavrı ve yönelimleri irdelenmiştir. Biyosanatla dikkat çekilen karmaşıklığın yanı sıra

biyosanat uygulamalarının yol açabilecekleri de sorgulanarak bu bağlamda projektif yaklaşımların geliştirilmesi gerekliliği ortaya konulmuştur.

YÖNTEM

Bilim ve Sanat Entegrasyonunda Biyosanat ve Etik Sorunsalı isimli bu makale literatür taramasına dayalı araştırma çalışmasıdır. Bu çalışmada, disiplinler arası etkileşimlerin görüldüğü biyosanat uygulamalarında kullanılan biyoteknolojiler ve biyosanatçıların yönelimleri, örneklemeler üzerinden araştırılmaktadır.

Bilim ve sanat entegrasyonunda gelişim gösteren biyosanat uygulamalarının, teknokültürel, felsefi ve ideolojik çıkarlar doğrultusunda ortaya çıkan sorunsalları bağlamında etik, estetik, lojik ve pragmatik unsurların değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

1. Biyosanatçı, yaşadığı kültürel ekosistemde insana, varoluşa, canlılığa ve evrene dair bireysel ve toplumsal algıların sorgulandığı sanatsal uygulamalar gerçekleştirmektedir.

2. Biyosanat projeleri sayesinde biyosanatın estetiği, biyoteknolojilerin etik bağlamı tartışılmakta; yeni kültürel ekosistemde oluşturulabilecek felsefi kavramlar ve yaklaşımlar geliştirilmektedir.

3. Biyosanat aracılığıyla biyoteknolojilerin ekonomi, felsefe, siyaset ve sosyoloji gibi farklı bağlamlarda oluşturduğu bireysel, toplumsal ve çevresel çıktılar tartışılırken biyosanat uygulamalarıyla gerçekleştirilen yaşam manipülasyonları; felsefi, biyoetik, biyopolitik sorunsalların ortaya konulduğu tartışmaları gündeme getirmektedir.

1. Disiplinler Arası Etkileşim ve Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramının, geçmişten günümüze, psikolojiden sanata, eğitimden nörobilime kadar pek çok uzmanlık alanının ilgisini çektiği ve yaratıcılığa dair farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. E. Becer'e göre "bir tür meydan okuma" olarak tanımlanan yaratıcılık, G. Vassaf'a göre "insanın özgürlüğünün doruk noktasında yeni ufuklara doğru uzanmasıdır, yıkıcılığı yok edendir" (Çellek, 2003, s. 4).

Filozof Margaret Boden'e göre (Dündar, 2019, s. 109), "orijinal, şaşırtıcı ve değerli olan fikirler veya eşyalar bulma yeteneği" dir. Bu yetenekle; "bilinen fikirlerin bilinmeyen bir şekilde bir araya geldiği farklı, şaşırtıcı ama aynı zamanda işlevsel sonuçlar" oluşturulur (Akbulut, 2009, s. 23). E. Fromm yaratıcılığın kaynağının yaşam sevgisinden geldiğini ve bir anlam göstergesi olduğunu belirtmektedir (Çellek, 2003, s. 5).

Graham Wallas, yaratıcılık sürecini dört farklı aşamada değerlendirmektedir. "Hazırlık aşaması"nda, bir problem tanımlanmaya çalışılırken probleme ilişkin bilgiler toplanılmaktadır. "Kuluçka aşaması"nda bilinç düzeyine erişmemiş eski bilgiler ve yeni elde edilen bilgiler arasında kurulan yoğun zihinsel bağlantılar bireyi düşünsel boyutta bir buluşa hazırlamaktadır. Probleme dair çözümlerin birdenbire kavranmış gibi sanıldığı bir sonraki aşama, "aydınlanma aşaması" dir. İlk üç aşama düşünsel anlamda gerçekleşirken "gerçekleme aşaması", yaratıcılığın ete kemiğe büründüğü, düşünceden ürüne geçişi ifade etmektedir (Bender, 2006, s. 62).

Yaratıcılığın soyuttan somuta doğru ilerleyen bir süreç olarak değerlendirildiği farklı metodolojilerin yanı sıra çeşitli etkenlerle ilişkilendirildiği kuramsal yaklaşımlar da bulunmaktadır. Oregon Üniversitesi'nden J. D. Ewan, "en fazla kaynaktan beslenenin en yaratıcı" olduğuna dair ifadesiyle, yaratıcılığın çevreyle etkileşimini vurgulamıştır (Çellek, 2003, s. 4). Çevre uyaranların etkisini vurgulayan davranışçı kuramcılar, "süreçten öte süreç sonu somut ürünü" önemsemektedir.

Bilişsel gelişimciler "eş veya zıt anlamlı düşünebilme, bilgiyi düzenleyebilecek akıcılığı, problem çözebilme esnekliğini ve ürünün özgünlüğünü" yaratıcılıkla ilişkilendirmektedir. Gestaltçıların yaratıcılık tarifinde ise "üretken düşünce" ve "sorun çözme" vurgusu dikkat çekmektedir (Özerbaş, 2011, s. 677).

Yaratıcılığa dair geliştirilen yaklaşımların, Antik Yunanlar tarafından doğadan öykünme yöntemi olarak tanımlanan "mimesis" kavramıyla benzeştiği görülmektedir. Platon, mimesisi bütün sanat etkinliklerinin bağlayıcı bir parçası olarak görürken Aristoteles'e göre mimesisle, sanatsal etkinliğin "görünen nesnenin bir taklidi"nden öte yaratıcılığı ön plana çıkarmak hedeflenmektedir (Kilimci, 2018, s. 11).

Mimesis ve yaratıcılık ilişkisine dair holistik yaklaşım Da Vinci'nin çalışmalarında gözlemlenmektedir. Da Vinci'ye göre "resim bir bilimdir" ve sanatçı, kendinden önceki sanatçıları taklit etmek yerine bizzat doğanın kendisine yönelmelidir (Kilimci, 2018, s. 15). Bilim, teknoloji ve sanatta

izlenen bütüncül bir yaklaşım, doğanın üretim dilinden alınan ilhamla birleştirildiğinde yaratıcılığın sınırlarının zorlandığı ve yeniliğin ortaya çıkarıldığı görülmektedir.

Da Vinci'in basit ve geleneksel sistemlerden yola çıkarak tasarladığı makine sistemlerinde “estetik kaygı, akılcı ve uygulamalı bilgiler” bulunmaktadır. “Platon'a ait Timaios ve Ptolemaios'a ait Almagest”te ifade edilen insan vücudu ile makro-mikro evren arasındaki ilişki geçmiş dönemlerin bilgisidir. Bununla birlikte Da Vinci'nin mimari çalışmalarında, krokilerin insan vücut oranlarına göre temellendirildiği dikkat çekmektedir (Azamet, 2019, s. 28-29).

13. yüzyıla tarihlenen İspanya El-Hamra sarayına ait tavan ve duvar süslemeleri incelendiğinde, “sonsuzluğa ve aşkınlığa” dikkat çeken soyut geometrik formların 2 ve 3 gibi sayıların kareköklerinin kullanıldığı oranlarla tasarlandığı gözlemlenmektedir. Escher, El-Hamra sarayından etkilenerek oluşturduğu sanatsal işlerinde F. Haag ve G. Pólya gibi matematikçilerin araştırmalarından beslenirken; H. S. M. Coxeter ve Roger Penrose gibi bilim insanlarına çalışmalarıyla ilham olmuştur” (Uysal, 2019, s.77-78).

Charles Darwin, Oscar Rejlander, Ernest Haeckel gibi bilim insanlarının çalışmalarının ve D'Arcy Wentworth Thompson'ın “Büyüme ve Form Üzerine (1917)” adlı kitabının; sanatçıları, “soyut dışavurumculuğa” teşvik etmiş olabileceğine dair araştırmalar bulunmaktadır (Yetişen, Davis, Coşkun, Church ve Yun, 2015).

Einstein'in görelilik kuramı, uzay-zaman ilişkisi ve enerji formülasyonu; Marcel Duchamp'ın “Merdivenden İnen Çıplak” tablosuna, Kandinsky'in soyut dışavurumculuğuna, Pablo Picasso'nun kübizmine, genç İtalyan sanatçıların fütürist çalışmalarına yansıdığı belirtilmektedir (Azamet, 2019, s. 31-33). Disiplinlerarası bu etkileşimlerin günümüz sanatçı ve tasarımcılarında da karşılığı olduğu görülmekte ve yaratıcılığın bütüncül yaklaşımlarla geliştirildiği düşünülmektedir.

Mercin, 2010 yılında dünyanın en iyi efekt ödülü alan “Avatar” adlı animasyon filminin “animatörlerden bilgisayar programcılara; senaryo yazarlarından, elektrik elektronik mühendislerinden ve pazarlamacılardan heykeltıraşlara, karakter tasarımcısı ressamalara ve ses sanatçılarına” kadar çok farklı uzmanlıklardan oluşan bir ekip üretimi olduğunu belirtmektedir. Filmin yönetmeni James Cameron'ın, “motion capture” adlı görsel efekt teknolojisinin gelişmesi için 14 yıl beklemesi ve animasyondaki ağaçların ışıltılı görünümü

robotlar, yapay zekâ, uçak teknolojisi, biyolojik malzemeler ve mimari gibi pek çok alanda biyomimetik çalışmaları gerçekleştirilmektedir (Yıldız, 2012, s. 28).

Günümüz bilim insanlarının, tasarımcılarının ve sanatçıların doğanın kadim bilgeliğinden ve tecrübesinden “açık kaynak” olarak yararlandığı görülmektedir (Dündar, 2019, s. 181). “İnsan hücrelerinden heykel yapmaya, beyin dalgaları ile müzik kompoze etmeye” kadar pek çok sanat ifade yönteminde, bu açık kaynağın bilgeliği ve disiplinlerarası etkileşim dikkat çekmektedir (Kilimci, 2018, s. 198).

Yeni medya sanatı kapsamında değerlendirilen “biyosanat”la, doğanın milyarca yıllık kadim dili, biyoteknoloji ve genetik mühendisliğiyle buluşturulmaktadır. Biyosanatçı, yaşadığımız kültürel ekosistemde insana, varoluşa, canlılığa ve evrene dair bireysel ve toplumsal algıların sorgulandığı sanatsal uygulamalar gerçekleştirmektedir.

21. yüzyıl başında “akademik bir çalışma konusu” olarak ortaya çıkan biyosanat; “özel araştırma merkezlerinde, üniversite ve kolejlerde” disiplinlerarası yaklaşımlarla gerçekleştirilmekte; “sanat ve modern biyoloji”nin sınırlarının aşıldığı düzlemde “felsefi, toplumsal ve çevresel” konulara ilişkin mevcut algılar sorgulanmaktadır (Yetişkin ve ark., 2015).

Bu süreçte biyoteknoloji ve biyomühendislik sanatçının donanımı oluştururken mikroskop, petri kabı, inkübatör gibi laboratuvar ekipmanları sanatçının yeni araçlarına ve laboratuvarlar yeni sanat üretim ortamlarına dönüşmektedir.

2. Biyosanatın Gelişim Süreci ve Biyosanat Uygulamalarında Kullanılan Teknolojiler

Her dönem, kendi kültürel dinamiklerinin etkisinde sanat ekolojilerini oluşturmaktadır. Benzer şekilde sanatçının doğayla teması, doğadan yararlanma amacı, yöntemi ve ifade biçimi de farklılıklar göstermektedir. “Rönesans ve öncesi, Maniyerist dönem, Barok dönem, Rokoko, Çin ve Japon manzara resimleri, İzlenimciler, Gerçekçiler ve Dışavurumcu” sanat eserleri incelendiğinde her birinin doğaya atfettiği rolün farklı olduğu görülmektedir (Selçuk ve Ünay Selçuk, 2020, s. 15).

20. yüzyıl boyunca canlının veya canlıya ait biyomateryallerin kullanıldığı sanatsal uygulamalar gerçekleştirilmiştir. 1910 yılında Paris’te bir eşeğin kuyruğuna bağlanan fırçayla yapılan resimler, Dali’nin salyangozları kullandığı “yağmurlu taksi” enstalasyonu, “kan, sperm, idrar” gibi çeşitli biyomateryallerin kullanıldığı sanat çalışmaları veya sanatçının kendi vücudunu

sanat üretim aracı olarak kullandığı “performans sanatı” gibi uygulamalar sanatçının canlıyla ya da canlıya ait materyallerle temasını ortaya koymaktadır.

1930’larda Edward Steichen ve George Gessert gibi sanatçılar çalışmalarında bitki ıslahı gerçekleştirmiş ve bir türe ait genomların başka türe transfer edildiği uygulamalar sergilenmiştir (Radomska, 2016, s. 40). Canlıların kullanıldığı ve manipüle edildiği uygulamalar, 1950’lerde Amerika’da, Avrupa’da ve ardından Kanada, Rusya, Balkanlar, Avustralya, Japonya ve Çin’de deneyimlenmiştir (Azamet, 2019, s. 34-36).

1960 ve sonrasında yaşanan “savaşlar, nükleer patlama, insanın doğaya hakim olma mücadelesi, canlılara ve gıdanın genetiğine verilen zararlar, canlı türlerin neslinin tükenmesi, küresel ısınma” gibi çevresel sorunlara karşı sanatçılar ekolojik/çevre sanatıyla tepkisel bir duruş sergilemiştir (Girgin, 2020, s. 110; Selçuk ve Ünal Selçuk, 2020).

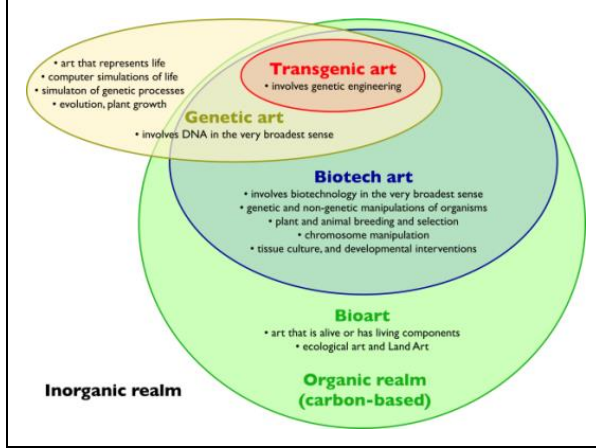
Bu bağlamda üretilen çalışmalar; insanın çevresini kontrol altına alma arzusunu ve doğayla uyumu konu edinmekte; evreni algılama biçimlerimizi sorgulamaktadır. Biyosanata dair ilk uygulamaların Steichen’in çalışmalarıyla başladığı belirtilse de kimi kaynaklarda canlının sanat üretime dahil edilmesiyle, kimi kaynaklarda ise ekolojik sanat projeleriyle başladığı belirtilmiştir.

Biyosanatın temellerinin “Darwin’in evrim teorisi, Freud’un bilinçaltı teorileri ve biyolojistlerin doğayı keşfi” gibi bilimsel çalışmalarla atıldığını belirten kaynakların yanı sıra 2000’li yılların bilimsel bilgisini ve biyoteknolojiyi referans alan kaynaklar da bulunmaktadır (Solmaz Erçel, 2019, s. 35).

Biyosanat, çeşitli yaşam manipülasyonlarının gerçekleştirildiği “şemsiye” bir terim olarak tanımlanmaktadır (Kallergi, 2008, s.1). Biyosanat uygulamalarında geleneksel süreçlerin ve gelişmiş teknolojilerinin bir arada kullanıldığı görülebilmektedir. Performans sanatı, fotoğraf, resim ve cam işleme gibi sanatsal ifade yöntemlerinden yararlanılırken aynı zamanda biyoteknoloji, genetik mühendisliği ve yeni medya teknolojilerinin de entegre edildiği tasarımlar gerçekleştirilmektedir.

Biyosanat uygulayıcıları bir “form”u “canlı ve canlı olmayanın kinetik etkileşim sistemi” olarak düşünmektedir (Azamet ve İnam Karahan, 2019, s. 1457). Reodica’ya göre biyosanat uygulamalarında sanatçı “bilimsel ve tıbbi alanlardan ortaya çıkan biyoteknolojileri” kullanmakta ve izleyiciye “etik ve estetiğin karmaşıklığını” sunmaktadır (Byerley ve Chong, 2014). William Myers, biyosanatta canlı materyallerinin sergilenebilirliği yerine hayatı, yaşamı

ve yaşam tarzlarımızın şekillendirilmesinde “bir sanat nesnesi” olabilirliğine dikkat çekmektedir (Solmaz Erçel, 2019, s. 38).



Görsel 2: Pier Luigi Capucci'ye ait biyosanat sınıflandırması, 2008.

Biyosanatı tanımlayan kaynaklara, temellerinin belirtildiği referanslara ya da biyosanat uygulamalarına bakıldığında büyük bir çeşitliliğin olduğu gözlemlenmektedir. 2008 yılında Pier Luigi Capucci, karbon bazlı olan organik ve inorganik yaşam alanlarında biyosanatın sınırlarının ve sanat uygulamalarında kullanılan yöntemlerin ilişkisinin bölgeleştirildiği bir grafik (Görsel 2) önermektedir (Capucci, 2008).

Kullanılan yöntem, tekniğe ve üretilme amacına göre çeşitliliğin görüldüğü biyosanat uygulamalarında kimi biyosanatçılar “yaşayan formlarla” çalışırken kimi sanatçılarsa araştırma çıktılarını kullanarak eser üretmektedir (Atıl ve Özgür, 2018, s. 53). İzlenen yöntem değişse de “farklı alanlar ve disiplinler arasındaki ayrım”ın giderek eridiği gözlemlenmektedir (Radomska, 2016, s. 93).

“Eduardo Kac, Marion Laval-Jeantet, Benoit Mangin, Marta de Menezes, George Gessert ve Paul Vanouse” gibi biyosanatçıların birlikte oluşturdukları manifestoda şemsiye terim olan biyosanat”ın kapsamına dair bilgi verilmektedir (ekac.org, 2017):

“DNA, proteinler ve hücrelerden tam organizmalara kadar biyomateriyel devamlılığında tam anlamıyla çalışan bir sanattır. Yaşamı ve yaşam süreçlerini manipüle etmekte, değiştirmekte ve oluşturmaktadır. Doğrudan canlıların ağlarına müdahale edilmektedir ve biyolojik metaryelin diğer medyalara

indirgenemeyen özelliği bulunmaktadır. Müdahalenin doğrudan olmadığı, yalnızca akrilik, kâğıt, piksel, plastik, çelik veya benzeri türden maddelerden üretilen sanat, biyosanat değildir. İnsanlar ve insan olmayanlaraçısından bir etik çerçeve belirlenmelidir. İzleyicilerin biyosanatın yaşayan bir organizma olduğunu ve biyosanatın politik, sosyal, kültürel ya da etik çıkarımlara sahip olduğunu sanatçı açıkça belirtsin ya da belirtmesin kabul etmesi gerekmektedir. İnsan olan ve olmayan, yaşayan ve cansız, doğal ve yapay arasındaki sınırlara meydan okunmaktadır.”

Biyosanatçıların, biyosanata dair yapmış oldukları açıklamalar, tanımlamalar, belirttikleri kriterler ve sınırlılıkların yanı sıra “politik, sosyal, kültürel ve etik” kapsamına da yer verilmesi dikkat çekmektedir. Tarih boyunca gıda üretim tekniği olarak kullanılagelen biyoteknolojinin, günümüz bilimsel gelişmeleri ve teknolojileriyle kapsamının genişlediği bununla birlikte biyosanatçı ve bilim insanları tarafından farklı eğilimlerle kullanıldığı gözlemlenmektedir.

Bilim insanı, insanların diğer canlılarla ilişkileri, biyomühendislik ürünü canlı organizmalar ve dokular, gıda üretimi ve gıdanın geleceği gibi konularda biyoteknoloji kullanımına yönelmektedir. Biyosanat uygulamaları gerçekleştiren sanatçıların ise biyoteknolojinin biyopolitik önemini ortaya koyma ya da biyoteknolojinin bioetik açılarına odaklanma gibi yönelimleri olduğu görülmektedir.

Mitchell, bu sayede biyosanatın; biyoteknoloji üzerine yapılan kuramsal araştırmalara ve “iyi” biyoteknolojilerin geliştirilebilirliğine katkı sağladığını belirtmektedir (Mitchell, 2012, s. 90). Radomska (2016, s. 50) da “biyopolitika ve neovitalizm gibi güncel etik-politik sorunsalların” biyosanat projeleri aracılığıyla incelenebilirliğini vurgulamaktadır.

Biyosanat projeleri sayesinde biyosanatın estetiği, biyoteknolojilerin etik bağlamı, yeni kültürel ekosistemde oluşturulabilecek felsefi kavramlar ve yaklaşımlara dair çeşitli fikirlerin belirtildiği dikkat çekmektedir. Canlılığın klonlanması, sentetik organ üretimi, öjeni, gerçek ve sentetik, gerçek ve sanal, organik ve organik olmayan arasındaki ayrımların bulanıklaştığı teknokültürel zeminde canlılığa, doğaya, insana ve evrene dair algılar biyosanatçıların aracılığıyla ortaya konulmakta; “etik, psikolojik, politik, sosyolojik, ekonomik ve kültürel etkileri” sorgulanmaktadır (Azamet, 2019, s. 39).

Bununla birlikte disiplinlerarası etkileşimlerin gerçekleştirildiği, yaratıcılık sınırlarının sınındığı, bilim ve sanat arasındaki çizginin eritildiği

biyosanat uygulamalarının çeşitli eleştirilere, biyopolitik ve biyoetik tartışmalara neden olduğu görülmektedir.

3. Biyosanat Uygulamalarında Etik Sorunsalı

Biyosanat uygulamalarında bakteriler, algler, mayalar, küfler, genetiği değiştirilmiş organizmalar ve sanatçının kendi biyomateryali sanat üretim malzemesi olarak kullanılabilirken “mikroskop, petri kabı, şeffaf tüpler, biyo yazıcılar, inkübatörler, vortex karıştırıcılar ve otoklav” gibi laboratuvar ekipmanları sanatçının sanat üretim araçlarına dönüşmektedir (Anker, 2021).

New York Görsel Sanatlar Okulu biyolaboratuvarı, Fin biyosanat topluluğu, Synthetic Aesthetics, SymbioticA gibi akademi ve özel kurumların biyosanat laboratuvarlarında farklı uzmanlık alanlarının etkileşimiyle biyosanat uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Biyoteknolojilerin canlılığa, doğaya, insana ve evrene dair etkilerinin etik, psikolojik, politik, sosyolojik, ekonomik ve kültürel boyutlarına odaklanan ve sanatsal anlatıma dönüştürerek topluma yansıtan biyosanatçının gerçekleştirdiği uygulamalara dair çeşitli endişe, korku ve kaygıların ortaya konulduğu eleştiri ve tartışmalar bulunmaktadır.

2011’de Viyana’da gerçekleştirilen “Synth-ethic” adlı biyosanat sergisini izlemeye gelen katılımcıların sınırları zorlayan bilim ve teknolojilerin kullanılmasından dolayı duydukları korku yapılan görüşmelere yansımaktadır. “Ekonomik çıkarların potansiyel kötüye kullanımı, sınırlı doğal kaynaklara sahip olmamız, organizmaların manipülasyonu ile yaşama ve doğaya müdahale edilmesi, yeni yaşam formları, yaratıcı olarak Tanrı, insani gelişim ve öjeni” gibi konular üzerine görüşlerin belirtildiği ve etik sorumlulukların tartışıldığı görülmüştür (Kerbe ve Schmidt, 2015, s. 132).

Biyosanatın bu bağlamda “hümanizmin insana attığı role” meydan okuma olup olmaması tartışılırken diğer yandan "halkı yeni bilimsel keşiflere ve yeni teknolojilere alıştırmamanın bir yolu olarak görülüp görülmemesi” gibi sorgulamalarla da karşılaşmaktadır (Byerley ve Chong, 2014, s. 3). Biyosanatla ilgili gündeme getirilen tartışmalarda tek bir sanat uygulaması üzerinden biyosanat kapsamındaki tüm uygulamalara yönelik gerçekleştirilen çıkarımlara dikkat çeken Vaage, “sanat eserlerinin kendi sanatsal bağlamı içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini” vurgulamaktadır. Ona göre bir biyosanat çalışmasının “coğrafi ve tarihi durumu, kullanılan yöntemlerle ilişkisi, politik ve toplumsal boyutları” analiz edilerek eleştirilmelidir (Vaage, 2016, s. 92).

Biyosanat uygulamaları arasında yer alan genetiğe dayalı sanat, en geniş anlamda canlılığın kalıtsal materyali olan DNA’nın kullanıldığı çalışmalardır

(Solmaz Erçel, 2019, s. 39). Genetik sanat; yeni bir yaşam süreci, yeni bir organizma ya da yaşamın simülasyonu gibi konuların yanı sıra transgenik sanatı da kapsamaktadır.

Edward Steichen'in, melezleştirdiği bitkileri 1936'da Modern Sanat Müzesi'nde sergilemesi, Gessert'in vahşi yaşamda bulunduğu çiçekleri çapraz şekilde tozlaştırıp vahşi olmayan bir ekosisteme dağıtması ilk uygulamalar olarak değerlendirilmektedir. Bitki ıslahında "renk, form, desen, değer ve doku üzerine estetik düşüncelere" odaklanan Gessert, çalışmalarını galerilerde ve müze avlularında doğal ışık ve ısı ihtiyacını gözeterek sergilemiştir. Sanatçı, bitkilerin yaşam ve ölümlerini etkileyen estetik kararlarla "Nazi soykırımı ve öjeni hareketinin sarsıntıları"nın hatırlatmayı amaçladığını ve "bu yaraları, genetik sorunlarla galerilere taşıdığını" belirtmektedir (Girgin, 2020, s. 113).

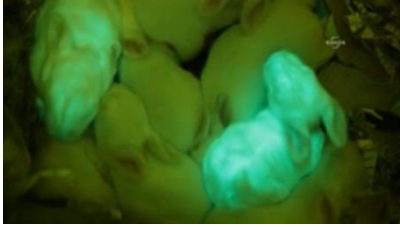
Gessert, bitkileri, "sinir sistemlerinin olmayışı" dolayısıyla tercih ettiğini belirtmekte ve benzer şekilde "mantarların, mikroorganizmaların ve laboratuvar ortamında üretilen hücrelerin sanatsal uygulamalarda kullanılmasını daha az rahatsız edici bulduğunu ve ciddi etik düşüncelere neden olmadığını" da ifade etmektedir (Vaage, 2016, s. 98).

Genetik metaryele müdahalelerin gerçekleştirildiği ilk biyosanat uygulamaları 1998'de ilk defa Eduardo Kac tarafından "transgenik sanat" olarak adlandırılmıştır (Solmaz Erçel, 2019, s. 39; Azamet ve İnam Karahan, 2019, s. 1458). Sanatçının 2000 yılında ürettiği ve en bilindik biyosanat çalışması olan "Alba", karanlıkta parlayan fosforlu genetik materyale sahip bir tavşandır (Girgin, 2020, s. 110).

Bir organizmanın genetik materyali ya da üretilmiş olan sentetik bir genin diğer bir canlıya transferiyle canlıda meydana getirilen mutasyon, "transgenik sanat" çalışmalarının üretim yöntemidir. Alba, (Görsel 3) mavi ışık dalga boyuna sahip her yerde, taşıdığı genetik materyal nedeniyle yeşil renkte görülmekte ve tek başına bir "sanat nesnesi" olmaktadır (Solmaz Erçel, 2019, s. 44).

"Edunia" (Görsel 4) adlı eseri, kendi kanının petunya çiçeğine enjekte edildiği bir biyosanat uygulamasıdır. Yaklaşık altı yıl boyunca bilim insanlarıyla geliştirilen projede yarı insan-yarı çiçek bir tür elde edilmiştir. "İnsan ve bitkilerin biyolojik yapıları arasında benzer ilkelerin olduğu fikri"nden beslenen sanatçı, "biyoteknolojik araçların sunduğu gücün hem iyi hem de kötü sonuçları olabileceğini, yeni üretilen canlı formuna saygı duyulup duyulmayacağı ve yapılan biyoteknolojik çalışmaların etik boyutu"na dair ciddi sorgulamaları gündeme getirmektedir (Kilimci, 2018, s. 199-201).

Sanatçı, geliştirilen teknobilimsel süreci toplumla buluşturmakta; evrenin bir parçası olarak evrene hükmetme istemine karşı oluşabilecek sonuçlara dair algı oluşturmaya hedeflemektedir.



Görsel 3: Eduardo Kac, Alba, 2000 (solda).

Görsel 4: Eduardo Kac, Edunia, 2003 (sağda).

Yeni bir yaşam türünün ve türler arası arayışların görüldüğü transgenik biyosanat uygulamaları; canlılığın yaratımının “Tanrı”ya ait olduğu ve canlı yaşamına, genetiğine müdahalenin etik sorunlar oluşturabileceği gibi eleştirilerle karşılaşmaktadır. 10 sanatçının yer aldığı “Synth-ethic” adlı sentetik biyoloji temasıyla oluşturulan sergide, laboratuvar yöntemlerinin ve biyoteknolojinin kullanıldığı uygulamalar izleyiciyle buluşturulmuştur.

Gessert’in düşüncesini destekler şekilde katılımcıların büyük çoğunluğu “bakteri ve basit organizmaların kullanımının etik bir sorun teşkil etmediğini ve canlı organizmaların kullanılmasının sakıncalı olmadığını” belirtmektedir. Bununla birlikte “mikroorganizma kullanımının kabul edilebilir olsa da uygulamalarda güvercinler, atlar veya insanlar gibi omurgalı canlıların kullanılmasının tahammül edilemez olduğunun” da katılımcılar tarafından vurgulandığı görülmektedir.

Katılımcı görüşlerinin yaşamına müdahale edilen canlının türüne göre değişim göstermesi dikkat çekmektedir. “İnsanların ortalama 4 yaşından beridir canlılığa dair geliştirdiği sezgisel ontolojik anlayışın” günümüz bilimsel çalışmalar, teknolojik uygulamalar ve sanatsal üretimler aracılığıyla dönüşüme maruz bırakılması, doğa ve teknoloji arasında ihtiyaç duyulan “sınırların” sarsıldığı düşüncesi, oluşturduğu hayal kırıklığı ve huzursuzluk katılımcı görüşlerine yansımaktadır (Kerbe ve Schmit, 2015, s. 132-134).

Biyosanat uygulamalarına karşı oluşan tepkiler, eleştiri ve tartışmalar biyosanaatçının istedik hedefleridir. Biyosanaatçı tarafından gerçekleştirilen manipülasyonlar, biyoteknolojilerin kullanımının ardındaki kültürel dinamiklere, eğilimlerine ve etik ikilemlere dikkat çekmektedir. Machado, “küresel sermayenin faydasına sürdürülen, etik, sosyal ve tarihsel açıdan yaşamı

özel mülkiyet olarak çerçevelemeye teşebbüs edilen transgenik bitkilerin ve hayvanların, genetiği değiştirilmiş hücrelerin, sentetik genlerin, genomların yasal olarak tahsis edilmesini hedefleyen ideolojilerce bilimsel keşifler yapıldığını” belirtmektedir (Azamet, 2019, s. 54-55).

DNA manipülasyonları, üretilen yapay insan organları, doku kültürü araştırmaları, antikor üretimi, sentetik gıda üretimi, canlıya ait hücre veya doku gibi biyomateryallerin metaya dönüştürülmesi, DNA'nın biyolojik bir depolama aracı olarak kullanılması gibi müdahaleler ve biyomühendislik uygulamalarıyla insanın evrimleştiği bir geleceğin tasarımı teknobilimsel keşifleri teşvik ederken organik olan ve olmayan arasındaki sınırların eridiği toplumsal ve etik sorunları da gündeme getirmektedir.

Lynn Hersman-Leeson, kendi DNA dizilimi üzerine düzenlemeler yaptığı ve antikor ürettiği “Anti-body” adlı sergisiyle “kapalı kapılar ardında gerçekleştirilen araştırmalara, hükümet ve kurumsal biyogözetim biçimlerine” dikkat çekmektedir. Dev şirketlerin gerçekleştirdiği gen düzenleme ve ilaçlara erişim gibi konuların politik açılımları olduğunu belirten sanatçı, “toplumda neredeyse hiç duyulmamış olan zor konuları” sanatsal uygulamalarıyla kamunun incelemesine sunmaktadır (Debatty, 2019).



Görsel 5: Art oriente objet, May the horse live in me, 2011.

Görsel 5'te “Art Orienté Objet” isimli grubun “May the Horse Live in me (İçimde Yaşayan At)” çalışmasına yer verilmiştir. Gessert'in ve “Synth-ethic” adlı sergiye dair katılımcı görüşlerindeki eğilimin aksine uygulama, insan ve hayvan gibi farklı türler arasındaki etkileşime odaklanmaktadır.

Marion Laval adlı sanatçının kanına at kanı enjekte edildiği çalışmada; sanatçıya süreç öncesi üç ay boyunca kademeli olarak "immünooglobulin (antikor) kokteyli" verilmiştir. Tıbbi araştırmalarla makrofaj ve diğer büyük elementlerden arındırılan ata ait kan plazması; lipitler, hormonlar ve kırk farklı antikor içermektedir (Radomska, 2016, s. 123-124).

İki bölümden oluşan performansın ilk bölümünde, sanatçının “kan kardeşliği törenine” gönderme yaptığını düşündürten “iletişim ritüeli”ne ve ikinci bölümde attan alınan kanın sanatçıya enjekte edilmesine yer verilmektedir. Performans öncesi laboratuvarıda birleştirilen kan örneklerinin on dakika içerisinde pıhtılaştığı açıklanmıştır.

Sanatçının vücudunda, attan alınan kanın enjeksiyonundan yarım saat sonra “at immünoglobulinlerinin ve diğer hücrelerin biyolojik varlığı” en yüksek düzeye ulaşmıştır. Bir saatte tamamlanan performansın ardından sanatçı, ilk iki gün boyunca vücudunda atipik reaksiyonlar oluştuğunu, “paroksizm meydana geldiğini, uyuyamadığını, iştahının düzensizleştiğini ve koluna birisi çarptığında psikolojik olarak paniklemeye başladığını” ifade etmiştir (Solmaz Erçel, 2020, s. 30-31; Radomska, 2016, s. 125).

İki farklı canlı arasında gerçekleştirilen performans, “trans-tür” olarak adlandırılan kavramı ortaya koymakta; iki farklı türün oluşturduğu topluluğun kolektif bilgisinin dışında “yeni bir bileşen”in oluşumuna dikkat çekmektedir. İnsan ve insan olmayan arasında yapılan bir “montaj”a benzetilen bu yeni tür; Radomska tarafından ontolojik olarak ayrı bir varlık değil; farklı bileşenler arasındaki bağlantıların, etkileşimlerin ve dönüşümlerin gerçekleştirildiği bir “asamblaj” olarak ifade edilmektedir.

Bu anlamda, biyosanatla; trans-tür üzerinden ontolojik bir sorgulama gerçekleştirildiğinde biyofelsefi açılımların sağlanabileceğine ve “insan merkezli olmayan” (Radomska, 2016, s. 51-52) etik düşüncenin geliştirilebilirliğine dair yaklaşımlar desteklenmektedir.



Görsel 6: Bio Design Challenge, MyoTomato, 2016.

2016 yılında Bio Design Challenge’da değerlendirilen ve New York’ta MoMA’da sergilenen (Görsel 6), genetik mühendisliğin kullanıldığı “MyoTomato” adlı projede domates genomuna ette bulunan miyoglobinin verilmekte ve bitkinin protein miktarı artırılarak beslenme desteklenmektedir.

Gıda üretiminde katledilen sığır popülasyonuna ve atmosfere yayılan metan miktarına dikkat çekilirken “MyoTomato”nun piyasaya sürülen demir içeriği yüksek bitki bazlı burger ve diğer doku kültürüyle besin üretimi gibi bireysel ve küresel boyuttaki endişelere yönelik spekülâtif bir biyosanat projesi olduğuna yer verilmektedir (Anker, 2021).

Doku teknolojilerinin sanatsal çalışmalarda bir araç olarak kullanılması, manipülasyonu ve geliştirilmesi amacıyla oluşturulan “Doku Kültürü ve Sanat (TC&A) Projesi” en dikkat çeken biyosanat uygulamalarındandır. Doku kültürü; “özerk bir gövdeye sahip olmayan veya organ oluşturamayan biyopolimer bir iskelet üzerinde büyüyen yarı canlı doku oluşturma” uygulamalarıdır (Radomska, 2016, s. 43).

İlk sanatsal çalışmalar 2000’li yıllarda Oron Catts ve Ionat Zurr tarafından “Harvard Tıp Fakültesi Hastanesi, Massachusetts Doku Mühendisliği ve Organ Üretimi laboratuvarlarında” deneyimlenmiştir (Atıl ve Özgür, 2017, s. 54). Joseph ve Charles Vacanti kardeşler tarafından Massachusetts General Hospital’da gerçekleştirilen “Kulak Faresi” adlı çalışmada bağışıklığı zayıf bir farenin sırtında insan kulağı dokusu üretilmiştir. Büyütülen doku kültürüyle “elastik değişkenliğin ve yaşamın adapte edilebilirliğine dair algı yaratmak” amaçlanmaktadır (Azamet, 2019, s. 43).

Görsel 7’de yer verilen Catts ve Zurr’a ait ‘Domuz Kanatları’ adlı çalışma, “domuz kemik iliği kök hücresi ve üç boyutlu biyoemilebilir polimer yapı iskeleleri” kullanılarak tasarlanmıştır (Byerley ve Chong, 2014). Domuz kanatları, “inkübatör içerisinde bağışıklık sistemi olmayan yarı canlı doku kanatları olarak yaşarken galeride parlak renkli, büyük ölçekli fotoğraflar” olarak sergilenmektedir (Vaage, 2016, s. 89).

Yarı canlı dokuların dış ortamla teması sonucu yaşamları sona ermektedir. 2000’de tasarladıkları “Yarı Yaşayan Endişe Bebekleri” adlı çalışmalarında (Görsel 8) ise biyolojik olarak parçalanabilen polimer ve cerrahi dikişle bebek benzeri figür oluşturulmakta ve canlı hücreler ekilmektedir. Galeri mekânında bir doku kültürü laboratuvarı bulunmakta ve canlılığın devamı için gerekli prosedürler steril ortamda uygulanmaktadır.



Görsel 7: Catts and Zurr, Domuz kanatları, 2000-2001 (solda).

Görsel 8: Catts and Zurr, Yarı yaşayan endişe bebekleri, 2001 (sağda).

“Yarı-canlı Endişe Bebekleri” nin bakımı ve beslenmesi “beslenme ritüeli” şeklinde gerçekleştirilmekte ve süreç kayıt altına alınmaktadır. Kurulum sonunda yarı canlı yaşamlarının devamlılığı için gerekli olan petri kaplarındaki steril ortam bozulmakta ve dış dünyaya açık bırakılmaktadır. Katılımcıların çalışmaya temasıyla endişe bebeklerinin yaşam süreçleri manipüle edilmekte ve “öldürülme ritüeli” gerçekleştirilmektedir.

Biyoteknolojilerin insanlarda oluşturduğu endişelerin paylaşıldığı ziyaretçi defterler, “kültürel ve kişisel kaygıların sürekli büyüyen bir belgesi” olarak nitelendirilmektedir (Azamet ve İnam Karahan, 2019, s. 1460). TC&A uygulamalarıyla canlılar arası etkileşime, varlıklar arası bağlantılara, bilim ve sanatın sınırlarının eridiği tasarımlara dikkat çekilse de “canlı madde” üzerinde gerçekleştirilen manipülasyonlar sorgulanmakta ve çeşitli eleştirilere zemin hazırlamaktadır.

Catts ve Zurr, çalışmalarındaki “rahatsız ediciliğin” önemli bir faktör olduğunu ve huzursuzluk veren teknolojileri kullanarak bu rahatsızlığı yaymayı amaçladıklarını belirtmektedir (Vaage, 2016, s. 98).

Yetişkin, “2005’ten beri biyoteknolojinin endüstriyel alanda kullanımına paralel olarak yeni sorgulama ve eleştirilerin de arttığını” vurgulamaktadır (Yetişkin ve Süter, 2019).

Doğal yaşamın teknoibilim aracılığıyla manipüle edildiği hibrit yapılar, canlılığın laboratuvarlarda kültürelleştirildiği sanatsal anlatımlar, “ileri kapitalizmin hedeflerinden olan doku kültürüyle hayvansal besin üretimi” konusundaki sorunsala dikkat çekmektedir (Radomska, 2016, s. 93).

Mitchell, toplumda “genetiği değiştirilmiş sebzeler doğal ürünler kadar sağlıklı mı, yerel ve yeşil ürünlerin tercih edilmesiyle gıdanın genetiğiyle ilgili

yapılan çalışmalar engellenebilir mi, tüketme tercihlerimle dünyayı değiştirebilir miyim” gibi soruların gündeme getirildiğini belirtmektedir.

Ancak oluşturulan bu gündeme karşın gerçekleştirilen genetik mühendisliğin ve biyoteknoloji uygulamalarının “canlı yaşamına etkisinin etiğinin sorgulanmadığını” vurgulamaktadır. “Klonlanmış koyun ya da insan kulağı taşıyan fareler gibi biyosanat uygulamalarıyla kitle medyasının dikkatinin ‘etik’ kapsama çekildiğine ve bu sayede kamu ilgisi oluşturulduğuna” dikkat çekmektedir (Mitchell, 2012, s. 89).

Tüketici tercihleri ve ticari kaygılar; gıda güvenliğine, insan sağlığına ve ekolojik sisteme dair oluşturulan algılarla yönetilmektedir. Kapitalist sistemin ticari ilişkileri biyoteknoloji uygulamalarının faydalı sonuçlarını öngörüp kamuyu bu doğrultuda yönlendirirken biyosanatın, arka planda gerçekleşen süreçleri yansıttığı düşünülmektedir.

2013 yılında fizyolog Mark Poster ve ekibi, “kök hücreli dana burgeri ve iki yılda 330.000.91 \$’dan hamburger başına 11 \$ ’a düşen maliyeti” araştırmıştır. Biyomühendislik ürünü olarak laboratuvarlarda hayvan eti yetiştirilmesinin, ticari olarak satışa sunulması ve geleneksel yöntemlerle kıyaslandığında sera gazı emisyonunun (% 78-96), arazi (% 99) ve su (% 82-96) kullanımının azaltılabilmesi gibi nedenlerle hayvan hakları savunucuları, çevre aktivistleri ve hümanistlerce kabul edilebilir olduğu görülmektedir.

Ancak doku kültürü üzerine çalışan biyosanatçılar ve araştırmacılar laboratuvarında hayvan dokusu üretiminin “zulüm içermeyen bir prosedür olmadığını” belirtmektedir (Radomska, 2016, s. 95-96).

Et üretiminde gerekli olan doku kültürü; “kasaplık ineklerin rahimlerinden alınan fetal buzağuların kanından elde edilen serumdan (FSB)” üretilmektedir. Catts ve Zurr, “yaklaşık 10 gram dokunun büyümesi için tüm buzağıdan tahminen 500 ml. serum gerektiğini ve canlıının yalnızca serumu üretebilmek amacıyla öldürülebileceğini” belirtmektedir (Vaage, 2016, s. 98-99).

Theresa Schubert, 2020 yılında gerçekleştirdiği “mEat me” adlı projesinde FBS kullanımıyla laboratuvarında üretilen et yerine biyopsiyle uyluk kaslarından alınan hücreleri, kendi kanından yapılan serumda çoğaltmıştır. Yapay olarak laboratuvarında ürettiği eti yediği performansında, sürece ait görsel-işitsel dokümantasyonların projeksiyonu, biyoetik, hayvan hakları ve beden politikaları konularında gerçekleştirdiği makine öğrenimi modellerinin sunumu yapılmıştır.

Sanatçının, performansı ile fütürist endüstri ve posthümanizm doğrultusunda teşvik edilen, FBS ile üretilen “temiz et”in sahte etiğine “yamyamca” ironik bir çözüm önerildiği belirtilmektedir (Debatty, 2020). Laboratuvarlarda gerçekleştirilen et üretiminde bir ‘öldürme prosedürü’nün bulunuyor olması biyosanatçılar ve araştırmacılar tarafından gündeme getirilmekte; teknolojik uygulamaların rahatsız edici gerçekleri biyosanat aracılığıyla sorgulanabilmektedir.

Vaage, TC&A çalışmalarında FBS kullanımına ilişkin kaygılara ve eleştirilere geleneksel sanat ortamından örnek sunmaktadır. Geleneksel bir eserin üretiminde; kullanılan sanat malzemesinin “çocuk işçiler tarafından üretilmiş olması, kullanılan boyaların çevreye zarar vermesi ya da üretim sürecinde maruz kalınan uçucu organik bileşik riski eserin ahlaki değeriyle ne kadar ilişkilendirilebilirse; TC&A uygulamalarında FSB kullanımının da benzer riskler ve ahlaki kaygılar” taşıyabileceği ifade edilmektedir (Vaage, 2016, s. 99).

Öte yandan uygulamalarıyla insan odaklı evren algısına tepki oluşturduklarını beyan eden sanatçıların, insan olmayan varlıkların yaşamını sanat adına manipüle etmeleri, yarı canlı organizmaların öldürülmesinde karar verici olarak bulunmaları, “canlı organizmaların salt sanat amacıyla sömürülmesi” ya da biyosanat çalışmalarının hedefinin “halka mesaj vermek olması” tartışma konusudur (Patel, 2013).



Görsel 9: Saša Spačal, Myconnect, etkileşimli enstalasyon, 2013.

Yaşamın bilgisayarlarla simüle edildiği biyosanat alt türünde, kullanılan teknolojiler mikrodan makroya canlılığı ve evreni algılayıcı biçimlerimizi yeniden sorgulatmaktadır.

Görsel 9’da Saša Spačal’ın, insan algısını sentetik arayüz kullanarak manipüle ettiği “My Connect” adlı çalışmasıyla; mantar miselyumu ve insan vücudu arasındaki ortak yaşam, bireye özgü algıdan ortak algıya geçiş ve her şeyin birbirilerine bağlı olduğu fikri deneyimlenmektedir.

Kendini post medya sanatçısı olarak tanımlayan Spaçal, “yaşamın biyolojik olduğu kadar teknolojik bir organizma olduğunu, yaşam formlarının karmaşıklığından ve etkileşiminden etkilendiğini” belirtmektedir. “Teknolojik ilerlemeye rağmen organik bağlarımızın bolluğunu ve bağlantılarımızı anlayamadığımız yaşamın ve gezegenin kapitalist sistemlerce sömüldüğünü” ifade eden sanatçı; “sosyal, politik, çevresel gerçeklerin ayrı birer varlık olmadığını aksine sürekli olarak birbirleriyle etkileşimde bulduklarını” vurgulamaktadır (clotmag.com, 2017).



Görsel 10: Selin Balcı, The World (4. versiyon), epoksi reçineyle kaplı panelde küf sporları, 2020.

Mikroorganizmaların gelişim ortamlarının düzenlendiği, biyoteknolojik imkanların ve geleneksel tekniklerin birlikte kullanıldığı biyosanat çalışmaları da bulunmaktadır. Selin Balcı, çalışmalarında insan davranışlarını, kültürü ve toplumu “desenli ve renkli küflerle” yansıtmaktadır.

Görsel 10’da yer verilen ‘Dünya IV’ adlı çalışmasında kullandığı birbirinden farklı mikroorganizmalar dünya siyasi haritasında ülkeleri temsil etmekte; besin için birbirleriyle girdikleri mücadeleye “insan eylemlerini, iktidar biçimini, siyasi baskıları, göçü, ırkçılığı ve üstün ülkelerin egemenliğini” göstermektedir. “Savaş, hastalık veya muhtemelen kıtlık yüzünden çılgına dönmüş dünyalar”, güçlülerin çizdiği sınırlar küflerin etkileşimiyle görünür kılınmaktadır (Bakerartist.org, 2020).

21. yüzyılda yaşamı dönüştüren biyoteknolojik gelişmelerin tıp etiğiyle ilgili tartışmalara neden olduğu, “özerkliğe saygı, zararsızlık, yararlılık ve adalet” gibi prensiplerle çelişebilirliği üzerine birbirinden farklı yaklaşımlar bulunmaktadır (Bardakçı, 2018, s.107).

Transhümanizm gibi ideolojik düşünceler, ileri kapitalist ekonominin ön plana çıkardığı haz ve arzu odaklı tüketim kültürü, hegemonya ve sosyopolitik

hedefler doğrultusunda desteklenen biyoteknolojik gelişmeler biyoetik konusunda ciddi ikilemler oluşturmaktadır. Biyosanatçıların gerçekleştirdikleri ironik çalışmalarıyla tıp etiğinde yaşanan sorunsallara dikkat çekmekte; biyoetik ve biyopolitik açılımların gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Bununla birlikte üretilen çalışmaların kendileri de biyoetiğin ihlal edilmesi şeklindeki eleştirilere neden olmakta ve hedeflenen gelişmeleri destekleyecek prototip deneyimler olarak görülmektedir.

SONUÇ

21. yüzyılda kültürel dinamiklerin etkileşimi, disiplinlerarası yaklaşımları mümkün kılmakta; bilim, mühendislik, tasarım ve sanat döngüsünün sağlandığı düzlemde doğanın üretim dilinden ve teknobilimsel gelişmelerden yararlanılmaktadır.

Biyosanatın; genetik mühendisliği, sentetik biyoloji, doku kültürü ve yarı canlı varlıkların ve biyoteknolojik yöntemlerin sanatçı yaratıcılığıyla buluşturulduğu bir sanat ifade biçimi olarak; kültürel dinamiklerin biçimlendirdiği dünyayı ve evreni algılama biçimlerimize dair projektif yaklaşımlar sunduğu görülmektedir.

İnsan ve bitki, hayvan, makine gibi insan olmayan varlıkların veya türlerin kendi içerisinde hibritleştirildiği, ileri kapitalist hedefler doğrultusunda doku kültürüyle besin üretildiği, transhümanizm gibi teknokültürel ideolojilerce algıların manipüle edildiği endüstriyel, politik, ekonomik, hegemonik unsurlar etkisinde geliştirilen teknolojiler ve bilimsel paradigmlar; biyosanatçıları tarafından biyosanat uygulamalarıyla topluma yansıtılmaktadır.

Bununla birlikte biyosanatla ortaya konulan eleştirel tavır ve kullanılan biyoteknolojiler, ironik bir biçimde uygulamaların etik değerini, estetik kaygılarını, sosyolojik ve psikolojik etkilerini, felsefi açılımlarını da sorgulatmaktadır.

Uygulamalarla yeni yaşam formları deneyimlenmekte, doku kültürüyle üretilen yarı canlı organizmaların yaşamı ve öldürülme kararı sanatçı tarafından verilmekte ve doğayla uyumun vurgulandığı temalarda canlılığın manipüle edildiği görülmektedir. Biyoloji ve sanat arasındaki sınırların aşıldığı biyosanat alanında elde edilen çıktılar; disiplinlerarası temasın ve yaratıcılığın hegemonik ve ideolojik çıkarlar doğrultusunda gerçekleştirilen bilimsel keşiflere sebep olabileceğini düşündürmektedir.

Bu anlamda biyosanatın teknobilimsel ve tekno-kültürel dinamiklerin biçimlendirdiği bireysel ve toplumsal algılara getirdiği sorgulamalar kadar biyosanat uygulamalarının da felsefi, biyoetik ve biyopolitik sorunsalları üzerinde tartışılması gerekliliği vurgulanmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akbulut, D. (2009). Evrimsel tasarım yöntemi ve yaratıcılığın süreç içerisindeki yeri. *Gazi Sanat Tasarım*. 21-33.
- Anker, S. (2021). Epistemic practices in bio art. *AI&Society*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00146-021-01152-w>, Erişim tarihi: 03.05.2021
- Azamet, A. & İnam Karahan, Ç. (2019). 21. yüzyılda biyosanat. *İdil*, 63, 1455-1462.
- Azamet, A. (2019). *Bilim ve Teknoloji Ekseninde Sanatın Pragmatik Devinimi: Biyosanat*. Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakerartist.org. (2020). Selin Balcı çalışma örnekleri. <https://bakerartist.org/portfolios/selin-balci>, Erişim tarihi: 02.05.2021
- Bardakçı, T. (2018). *İnsanı Geliştirmeye Yönelik Uygulamalar Üzerine Normatif Bir Analiz*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Byerley, A. & Chong, D. (2014). Biotechaesthetics: Exploring the practice of bioart. *Culture and Organization*.
- Capucci, P. L. (2008). The double division of living. *International Conference "From Land Art to Bio Art"*, Italy.
- Clotmag.com (2017). SAŞA SPAÇAL, technological ecosystems in the post-media era. <https://www.clotmag.com/biomedial/sasa-spacal>, Erişim tarihi: 03.05.2021
- Çakır Atıl, A. & Özgür, N. (2018). Çağdaş sanatta yeni bir yaklaşım: Biyosanat. *Uluslararası Bilim, Eğitim ve Teknoloji Araştırmaları Kongresi*, Odessa National I.I. MechnikovUniversity, Ukrayna, 52-67.
- Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. *Pivolka*, 2(8), 3-11.

- Debatty, R. (2019). Lynn Hershman Leeson, Genetics and biopolitics, <https://we-make-money-not-art.com/lynn-hershman-leeson-genetics-and-biopolitics/>, Erişim tarihi: 01.07.2021
- Debatty, R. (2020). Meat me! Food for a Post-Anthropocentric Society. <https://we-make-money-not-art.com/meat-me-food-for-a-post-anthropocentric-society/>, Erişim tarihi: 02.07.2021
- Dünder, S. K. (2019). *Algoritmik Biyomimikri Yöntemi ile Dijital Tasarım*. Sanatta yeterlik tezi. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Dünder, S. K. (2020). Tasarım sohbetleri: Yapay zeka ve sanat. (video). <https://www.youtube.com/watch?v=HKMmvq8Suq4>, Erişim tarihi: 23.12.2020
- Girgin, F. (2020). Çağdaş sanatta genetik. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 6(1), 109-125.
- Kac, E. (2017). What Bio Art Is: A Manifesto http://www.ekac.org/manifesto_whatbioartis.html, Erişim tarihi: 02.05.2021
- Kallergi, A. (2008). *Bioart on Display-Challenges and Opportunities of Exhibiting Bioart*. Leiden University, The Netherlands.
- Kerbe, W. & Schmidt, M. (2015). Splicing boundaries. *Leonardo*, 48(2), 128-136.
- Kilimci, P. (2018). *Sanatta Mikroskopik Görüntülerin Dünyada ve Türkiye'deki Yansımaları*. Doktora tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mercin, L. (2019). STEAM eğitiminde sanatın yeri. *Inonu University Journal of Art and Design*, 28-41.
- Mitchell, R. (2012). Simondon, Bioart, and the Milieus of Biotechnology. *INFLExions No. 5 - Milieus, Techniques, Aesthetics*, 68-110.
- Oxman, N. (2016). Age of Entanglement. *Journal of Design and Science*. https://jods.mitpress.mit.edu/pub/ageofentanglement/release/1?fbclid=IwAR21cTMSMsGjsYHUPb2L_N3XBPA8Jcmuz412lzXIVyIMPLO4EMn2hh7m4Ss, Erişim tarihi: 2.05.2021
- Özerbaş, M. A., (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.

- Patel, S. (2013). Biological Art: The Next Frontier in Art or Ethical Disaster? Augmenting Realities. https://sites.duke.edu/lit80s_02_f2013_augrealities/biological-art-the-next-frontier-in-art-or-an-ethical-disaster/, Erişim tarihi: 02.07.2021
- Radomska, M. (2016). *Uncontainable Life: A Biophilosophy of Bioart*. (1. Edition). Linköping Studies in Arts and Science.
- Selçuk, E. & Ünay Selçuk, S. (2020). İçerideki doğa. *Inonu University Journal of Culture and Art / IJCA*, 6(1), 14-26.
- Solmaz Erçel, S. (2020). *Çağdaş Sanatta Alternatif Sergi Mekanları Kullanımı: Biyo Sanat ve Biyo Sanat Mekanları Üzerine bir İrdeleme*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin Bender, M. (2006). *Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, S. (2019). *Fraktal Geometri ve Algoritma İlişkisinde Jeneratif Sanat*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü
- Vaage, N. S. (2016). What ethics for bioart? *Nanoethics*,10, 87-104.
- Yetişen, A. K. et al. (2015). Trends in biotechnology. *Cell Press*, 33(12), 724-734.
- Yetişkin, E. & Süter A.G. (2019). Günümüz Sanatı // Bir Başka: Moleküler Biyoloji ve Biyosanat. (video). <https://vimeo.com/307030474>, Erişim tarihi: 10.11.2020
- Yıldız, H. (2012). *Endüstri Ürünleri Tasarımı Kapsamında Biyomimetik Tasarımın Yeri ve Metodolojisi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Görsel Kaynaklar:

- Görsel 1. <https://jods.mitpress.mit.edu/pub/designandscience/release/2>, Erişim tarihi: 10.08.2021.
- Görsel 2. <https://capucci.org/tag/biotech-art/>, Erişim tarihi: 10.09.2020.
- Görsel 3. <https://www.csmonitor.com/Science/2013/0813/Bunnies-glow-green-in-the-dark-join-lots-of-other-glowing-animals>, Erişim tarihi: 28.11.2020.
- Görsel 4. <http://www.ekac.org/nat.hist.enig.html>, Erişim tarihi: 28.11.2020.

Görsel 5. https://we-make-money-not-art.com/que_le_cheval_vive_en_moi_may/, Erişim tarihi: 28.11.2020.

Görsel 6. <https://biodesignchallenge.org/sva2016>, Erişim tarihi: 10.06.2021.

Görsel 7. <https://tcaproject.net/portfolio/pigs-wings/>, Erişim tarihi: 28.11.2020.

Görsel 8. <https://www.wired.co.uk/gallery/blood-wars-art-science-exhibition-gallery>, Erişim tarihi: 10.09.2020.

Görsel 9. <https://www.agapea.si/en/projects/myconnect>, Erişim tarihi: 01.10.2021.

Görsel 10. <https://bakerartist.org/portfolios/selin-balci>, Erişim tarihi: 01.10.2021.

EXTENDED ABSTRACT

Research Purpose: The holistic system followed in science, technology and art is created the 21st new art ecologies. In the designs developed from Da Vinci to the present, it is observed that the production language of nature is used, and forms, processes and ecosystems compatible with nature are developed. In the 21st century, while the artist's production material and environment are changing, the scope and boundaries of art are also transforming with bioart practices in which biotechnologies are used as art production tools. In this study, the development process and scope of bioart in the ecosystem where the ancient wisdom of nature meets new technologies and scientific developments are examined. It is aimed to examine the individual, social and environmental effects of the dynamics that make up the cultural ecosystem through bioart practices.

Method: In the article, thesis, articles, book chapters, interviews and internet articles obtained as a result of literature review were examined.

Findings: Bioart is an art expression method in which biotechnologies are used as a means of art production. Bacteria, algae, yeasts, molds, genetically modified organisms constitute the production material of the bioartist. Laboratory equipment such as the microscope, petri dish, transparent tube and incubator are become the artist's art production tools. There are bioart laboratories in various art schools, academies and private institutions. Bioart practices are carried out with the interaction of different fields of expertise. It has a wide spectrum from studies in which living things, plant breeding and various biomaterials are used in artistic applications, to various interspecies manipulations. The samples obtained as a result of the literature review show

that the artists prefer different biotechnology applications according to the method, technique and production purpose. Bioartists question the scope, benefits and problems of the technologies and scientific developments used. They reflect on society with their art practices. Bioartists who push the limits of their creativity with interdisciplinary interactions; they carries out political, social, cultural and ethical inquiries using various biotechnological manipulations such as genetic engineering, synthetic biology, computer simulations, life forms between organic and non-organic, tissue culture, production and extinction of semi-living beings.

Conclusion and Discussion: In the study, bioart was introduced in the integration of science and art in the 21st century; the working discipline, methods, techniques and orientations of bioartists were examined through samples. In the technocultural process, current mass perceptions are revealed through practices that focus on the individual, social and environmental effects of biotechnologies developed on the axis of global capital, philosophical and ideological. It has been observed that various ideas about the aesthetics of bioart, the ethical context of biotechnologies, philosophical concepts and approaches that can be created in the new cultural ecosystem have been developed through to bioart projects. It has been seen that bioart practices have an active role in the development of good biotechnologies, questioning the industrial, political, economic and sociological outputs of biotechnological manipulations and creating social awareness. Bioartists also draw attention to the hegemonic and ideological aims of scientific discovery and technological developments in their practices. While the commercial relations of the capitalist system focus on the beneficial results of biotechnology applications, it is thought that bioart applications reflect the processes taking place in the background. The effects of technoscientific and technocultural dynamics on individual and social perceptions are revealed through bioart practices. In addition to the philosophical, bioethical and biopolitical problematics revealed by bioart practices, the ethical value, aesthetic concern, sociological and psychological effects of the practices draw attention. New life forms are experienced with applications. The life and death of semi-living organisms produced by the tissue culture method is done by the artist. In the study, besides the ethical and aesthetic complexity that bioartists want to draw attention to with their practices, the philosophical, political, economic and moral problematics caused by bioart practices were questioned in this context and it was emphasized that projective approaches should be developed.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51789>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 15-06-2021
Kabul Tarihi: 21-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 15-06-2021
Accepted: 21-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Halitoğlu, V. (2021). Türkçe Ders Kitabı Dinleme/İzleme Metin Etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlarla Uyuşma Düzeyleri. *Journal of History School*, 55, 4406-4431.

TÜRKÇE DERS KİTABI DİNLEME/İZLEME METİN ETKİNLİKLERİNİN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN KAZANIMLARLA UYUŞMA DÜZEYLERİ

Vedat HALİTOĞLU¹

Öz

Türkçe öğretimi içerisinde en çok ihmal edilen alan olarak dinleme/izleme öğrenme alanı ön plana çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının 2019 yılında yayınladığı Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme/izleme öğrenme alanı ve kazanımları yer almaktadır. Araştırmamızda söz konusu öğrenme alanı ve kazanımları çerçevesinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitabı dinleme/izleme metinlerinde yer alan etkinliklerin programdaki kazanımlarla uyuşma durumlarına bakılmıştır. Araştırma kapsamında rastgele seçilen Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen veriler betimsel çözümlenmeye tabi tutulmak suretiyle yazar tarafından önceden kategorilendirilmiş başlıklar çerçevesinde açıklanarak yorumlanmıştır. Araştırmaya konu kitap etkinlikleri incelendiğinde tüm temalarda en az dört dinleme/izleme metni ve bu metinlere ait birçok etkinliğe rastlandığı bu yönüyle Türkçe Dersi Öğretim Programıyla ders kitaplarının uyum sağladığı görülmüştür. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan bazı kazanımların (dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir, görüşlerini bildirir vb.) tüm ders kitapları etkinlikleriyle uyumlu olmasına rağmen bazı kazanımların (dinlediği/izlediği metinde olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur, konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar, tutarlılığı sorgular) 7. ve 8. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabı etkinliklerinde yer almadığı

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, vedat.halitoglu@alanya.edu.tr, Orcid: 0000- 0001-9557-7782

görülmüştür. Ayrıca birçok Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımının özellikle 7. ve 8. sınıf ders kitapları dinleme/izleme etkinliklerinde tam olarak yansıtılmadığı, bazı dinleme/izleme metinlerinde yer alan etkinlikler çerçevesinde sadece program kapsamında ifade edilen bir veya iki kazanıma yer verildiği dolayısıyla beklenen çeşitliliğin ve sistematüğın sağlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Ders Programı, Ders Kitabı, Dinleme/İzleme, Etkinlikler

Compatibility Levels of Listening/Watching Text Activities in Turkish Course Book With the Achievements in the MEB (*Ministry of National Education*) Turkish Course Curriculum

Abstract

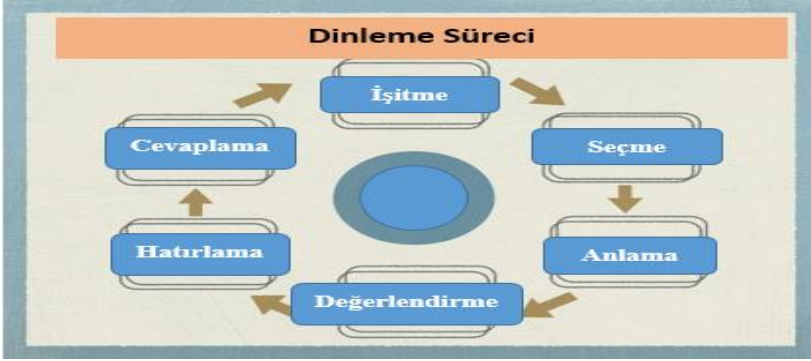
Listening/watching learning domain stands out as the most neglected area in Turkish teaching. The Turkish Course Curriculum published by the Ministry of National Education in 2019 includes listening/watching learning domain and achievements. In this study, the compatibility of the aforementioned learning domain and its achievements with the activities in the secondary school Turkish course book listening/watching texts were researched. Within the scope of the research selected randomly the 5th, 6th, 7th, and 8th grade Turkish course books of the Secondary School and Imam Hatip Secondary School were examined using the document analysis method within the qualitative research approach. The data obtained within the scope of the research were subjected to descriptive analysis and interpreted by explaining in the framework of pre-categorized titles by the researcher. When the book activities that are the subject of the research are examined, it is seen that there are at least four listening/watching texts in all themes and many activities related to these texts. In this respect, it can be stated that the Turkish Course Curriculum and the textbooks are compatible with each other. However, although some of the achievements in the Turkish Course Curriculum (answers the questions related to things s/he listens/watches, expresses opinions, etc.) are compatible with all course book activities, it is seen that some of the achievements (makes predictions about the development and outcome of events in the text s/he listens/watches, comprehends the speaker's non-verbal messages, questions the consistency) are not included in the 7th and 8th-grade secondary school Turkish course book activities. In addition, it is seen that many Turkish Course Curriculum achievements are not fully represented, especially in the 7th and 8th-grade books, within the framework of the activities in some listening/watching texts, only one or two achievements expressed in the curriculum are included, so the expected diversity and systematicity are not achieved.

Keywords: Turkish Course Curriculum, Course Book, Listening/Watching, Activities

GİRİŞ

Dinleme

Dinleme/izleme etkinlikleri Türkçe öğretim sahası içerisinde ihmal edilen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysaki dinleme/izleme alanı diğer öğrenme alanlarıyla doğrudan ilgili ve birçok becerinin temelini oluşturmaktadır. Ancak uzun yıllar bu öğrenme alanının daha çok doğuştan kazanılan bir beceri olduğu fikri literatüre hâkim olmuş bu sebeple yapılan araştırmalar sınırlı kalmıştır (Yalçın, 2018). Son dönemlerde yapılan araştırmalar dinleme becerisinin tıpkı diğer beceriler gibi öğrenilmesi gereken anlama ve konuşma gibi birçok becerinin zeminini oluşturması sebebiyle kritik bir role sahip olduğu fikrinde bulunmaktadır (Yıldırım ve Yıldırım, 2016; Canpolat ve diğerleri, 2015; Çiftçi, 2007; Cameron, 2001, Cross, 1998). Dinlemeyi sadece sesleri almak veya duymak olarak görmek doğru değildir çünkü dinleme aynı zamanda bireyin anlama, yorumlama ve tepki verme süreçlerini de kapsamaktadır dolayısıyla dinlemeyi; işitme, anlama, hatırlama, değerlendirme ve yanıt verme gibi basamakları barındıran bir süreç olarak görmek gerekir (Tyagi, 2013). Dinleme sürecini daha ayrıntılı olarak aşağıdaki gibi altı aşamada ifade etmek mümkündür.



Şekil 1. Dinleme Süreci (Kaynak: Jordan, 2021, uyarlanmıştır)

İşitme aşamasında ham verilerin duyma ile alındığı bir süreç vardır ve kulak dinleme aşamasının ilk adımını gerçekleştirir. Elde edilen sesler içerisinde birey beğendiği, ilgisini çeken veya yararlı gördüğü mesajları alırken işine yaramayacağını düşündüğü mesajları seçme aşamasında filtreler veya eler. Daha sonra anlama aşamasında kişi söz konusu mesajları kavramak için ön deneyimlerini, algısını, bilgi ve becerilerini ve zihinsel gücünü kullanır. Değerlendirme aşamasında bilgi çözümlenir ve sonrasında birtakım yargılara ulaşılır, hatırlama aşamasında ise bilgiyi daha çok sonraki zamanlarda yeniden

kullanmak üzere depolanması faaliyeti gerçekleştirilir. Görüldüğü üzere dinleme uzun sürelerdir yanlış olarak kabul edilen duymadan yani kulaktan öte içerisinde zihni süreçleri ve dil kullanımını içeren birçok faaliyeti kapsamaktadır. Öğrencilerin gerek ana dili gerekse de yabancı dil öğrenirken mutlaka dinleme becerisine yönelik kazanımları elde etmesi birçok beceriyi etkilemesi münasebetiyle önemlidir. Dinlemenin etkili bir biçimde yapılması için dinleme stilleri oldukça önemli ve belirleyici bir rol üstlenir. Söz konusu stiller kişiden kişiye değişmekle birlikte öğrenilebilen ve geliştirilebilen yetenekler olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili bir dinleme yapılamaması birçok yönden dinleyici veya anlatıcıyı etkileyebilir: konuşmacı ilgisini kaybedebilir, dinleyici anlatılanı yanlış anlayabilir veya anlayamaz, dinleyicinin ilgi ve dikkati dağılabilir bu sebeple mesaj eksik anlaşılabilir (Göğüş, 1978). Kişiden kişiye veya aynı kişinin farklı yerlere göre belirlediği birçok dinleme stilinden bahsetmek mümkündür. Çünkü bu stiller; bilgi alma ve kodlama sürecinin nasıl, nerede, ne zaman, kim ve ne olduğuna dair tutum, inanç ve yatkınlıklara göre değişiklik arz etmektedir (Watson ve diğerleri 1995). Bu çeşitliliğe uygun olarak Thomas (2000) insan odaklı, eylem odaklı, içerik odaklı ve zaman odaklı olarak dört farklı dinleme stili olduğunu ifade eder. İnsan odaklı birey daha çok karşıdakinin duygu, his ve ruh hâllerine yönelir ve karşıdakiyle ortak yönler oluşturmaya çalışır. Eylem odaklı dinleyici düzenli ve hatasız mesajlara değer verir, yanlışları kolay fark eder. İçerik odaklı dinlemede karmaşık ve zorlu bilgiler dikkate alınır herhangi bir yargıya varmadan önce tüm bilgiler kişi tarafından dinlenir. Zaman odaklı dinleyici zamanı iyi kullanır, birini dinlerken o kişinin hızlı bir şekilde anlatacağı ana hususa gelmesini bekler, ayrıntularla ilgilenmez (Lumenlearning, 2021). Yıldız ve diğerleri (2008) seçici, katılımlı, etkili, eleştirel ve empatik dinleme biçiminde farklı stiller ifade eder. Umagan (2007) eleştirel dinlemeyi dinleneni değerlendirebilme becerisine sahip olma biçiminde tanımlar. Floyd (2014) empatik dinlemenin aciliyet gösterdiğini, alıcının daha iyi anlaşılıp onaylanmasını sağladığını ve yapılan zaman, enerji sarfiyatıyla dinleyiciye değerli olduğunu hissettirdiğini belirtir. Akyol (2006) ise aktif dinleme, stratejik dinleme, diyalog ve sunuya dayalı dinleme, amaçlı dinleme biçiminde farklı bir ayrıma gider.

Son zamanlarda giderek ön plana çıkan dinleme türlerinden birisi de aktif dinlemedir, aktif dinleme becerisine sahip bireyin daha üretken daha kalıcı bir öğrenme sağladığı ve akademik başarısını desteklediği ifade edilmektedir (Graves ve Loaiza, 1999; Canpolat ve diğerleri, 2015). Aktif dinleme ilk olarak psikolog Carl Rogers tarafından kişisel danışmanlıkta kullanılmak üzere geliştirilmiş ve olgunlaştırılmıştır (Clawson, 2008). Aktif dinlemeyi makul ve sözel olmayan yüksek düzeyde katılım gösterme, konuşmacının mesajını sözlü

ifadeler kullanarak yansıtma, konuşmacıları deneyimlerini detaylandırmaya teşvik eden sorular sorma biçiminde aşamalara sahip olduğu ifade edebilir (Weger ve diğerleri, 2014). Aktif dinlemenin dikkatini verme, yargılamaktan kaçınma, yansıtma, açıklama, özetleme ve paylaşma gibi unsurları vardır.



Şekil 2. Aktif Dinlemenin Unsurları (CCL, 2021, uyarlanmıştır)

Aktif dinleyici ilk etapta muhatabına odaklanmalı, onun rahatça düşünmesine ve konuşmasına olanak sağlamalıdır. Farklı fikirler ve düşüncelere daima açık olmalı, bu konudaki kanaatlerini sonraya bırakmasını bilmelidir. Zaman zaman doğru anlamayı kontrol etmek ve muhataba onu dikkatle dinlendiğini ifade etmek üzere yansıtma yapılmalıdır. Anlaşılmayan noktalarda muhataba sorular sormaktan ve açıklama istemekten çekinilmemelidir. Aktif dinleme yaparken gerek anlatıcı gerekse de dinleyici zaman zaman ana başlıkları ifade etmeli ve özetlemeler yapmalıdır. Karşıdaki kişinin bakış açısını daha net bir şekilde anladıkça, fikirler, duygular ve öneriler ifade edilmelidir (CCL, 2021).

Dinleme/izleme becerilerinin tüm düzey ve sınıflar açısından mutlak surette öğretiminin yapılması gerekli bir öğrenme alanı olduğu muhakkaktır ana dili öğretimi yapılırken de söz konusu becerilerin müfredat programlarında yer edinmesi önemlidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Dinleme

Dinleme becerisinin öğrencilere kazandırılması için Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme / izleme başlığı altında birtakım becerilerin verilmesi önemlidir (Er, 2011). Beceriler, sınıf düzeylerine göre sıralanmalı bununla birlikte hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı da ayrıntılı bir biçimde yer almalıdır (Doğan, 2019). Programda dinleme/izleme etkinliklerinde yer alacak metinlerin konu ve uygulama açısından çeşitlilik göstermesi “kısa hikâyeler, fıkralar, masallar, tekerlemeler, haberler, hava durumu, günlük hayatta

karşılaşılması muhtemel duyurular, yol tarifleri, matematiksel problemleri, alışveriş uygulamaları, reklamlar, sözlü yönergeleri takip etme, dinlenen metinde konuyla ilgili ve ilgisiz özellikleri belirleme, dikte çalışmaları, ana fikri ve yardımcı fikirleri tespit etmeye yönelik uygulamalar” gerekir (Doğan, 2010). Söz konusu becerilerin öğretmenler tarafından sınıf içi uygulamalarla zenginleştirilerek zevkli, eğlenceli ve öğrencinin düzeyine uygun bir biçimde öğrenciye kazandırılması önemlidir (Kardeş ve Harre, 2015). Öğretmenin dinleme yapılırken geri bildirimler sunmak, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede daha aktif olmalarını sağlamak ve bunu yaparken keşfederek yapmalarını sağlamak gibi sorumlulukları da üstelenmesi beklenmektedir (Michael, 1991).

Türkiye’de ana dili öğretimi yapılırken kullanılan son güncel program 2019 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programının amaçları altında “*dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi*” ifadesi yer almaktadır. Her sınıf düzeyinde 8 metin zorunlu tutulmuş metinlerin Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk konuları tüm sınıflar için zorunlu tutulmuş olup diğer metin konuları kitap yazarlarına bırakılmıştır. Her temada 4 metnin yer alması ön görülmüştür. Söz konusu metinlerin 1 tanesi izleme/dinleme metni olarak belirlenmiştir dolayısıyla programa göre bir kitapta toplam 8 dinleme/izleme metni yer almalıdır. Dinleme/izleme metinlerinin bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir biçiminde oluşturulan 3 türe göre çeşitlilik arz etmesi beklenmektedir ve ortaokul düzeyinde (5, 6, 7, 8) her sınıf için 11 adet dinleme/izleme etkinliği ön görülmüştür. Program yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıf dinleme/izleme kazanımları dinlediği/izlediği metinden hareketle olayların gelişimi ve sonucunu hakkında tahminde bulunma, bilinmeyen kelimenin anlamının tahmin etme, sözlük anlamıyla karşılaştırma, konu/ana duyguyu belirleme, özetleme, sorular sorma, ana fikir tespiti, farklı başlıklar önerme, hikâye edici metinleri canlandırma, görüş bildirme, dinleme stratejilerini uygulama gibi ortak becerilerden oluşmaktadır. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder, medya metinlerinin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlar, çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlar biçiminde az sayıda sınıf düzeyine göre farklılaşan kazanımların yer aldığı görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında etkinliklerin işlevi ve niteliğine dair “*kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir*” biçiminde açıklamaların yapıldığı görülmektedir. Benzer biçimde etkinliklerin niteliğine

dair “öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlara ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir” şeklinde ifadeler söz konusudur.

YÖNTEM

Amaç

Dinleme/izleme becerisiyle ilgili Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) yer alan kazanımların hazırlanacak Türkçe ders kitapları aracılığıyla öğrencilere aktarılması oldukça önemlidir. Bu çalışma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu sınıflarında okutulan Türkçe ders kitapları içerisinde yer alan dinleme/izleme metinlerine ait etkinlikler incelenmiştir, Türkçe ders kitaplarında yer alan izleme/dinleme metinleri etkinliklerinin Türkçe programında yer alan söz konusu kazanımlarla uyuşması beklenmektedir.

Araştırmanın Modeli

Söz konusu çalışma bağlamında nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Dokümanlar belirli bir formatta hazırlanmış ve standart hâle getirilmiş eserlerdir (Wolff, 2004). Çalışma kapsamında mevcut kayıt ve belgeler toplanarak belirli bir sistematik ve kurallar çerçevesinde ele alınmıştır (Çepni, 2012).

Araştırmada İncelenen Eserler

Bu araştırma kapsamında MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış ve 2019-2020 yılından itibaren 5,6,7 ve 8. sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarında okutulmak üzere ders kitabı olarak kabul edilmiş dört Türkçe ders kitabı birer doküman olarak incelenmiştir. Kitaplara dair bilgiler aşağıda yer almaktadır:

Tablo 1
İncelenen Ders Kitaplarına Dair Bilgiler

Kitabın Adı	Yayınevi	Bası m Yılı	Yazarlar	İncelenen Dinleme/ İzleme Metni Sayısı
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	Anittepe Yayıncılık	2019	Şule ÇAPRAZ BARAN Elif DİREN Nihal ERTÜRK	8
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları	2020	Seray KELEŞ Damla KÜLÜNK	8
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı	Özgün Matbaacılık	2019	Hilal ERKAL Mehmet ERKAL Hilal ESELİOĞLU	8
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları	2020	Sıdika SET Ayşe YÜCEL	8
Toplam				32

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Örnek olarak incelenecek ders kitapları farklı sınıf düzeylerinde olmak üzere araştırmacı tarafından rastgele bir şekilde seçilmiştir. Kitapların Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda ders kitabı olarak okutulmasına dikkat edilmiştir. Belirlenen ders kitaplarında öncelikle dinleme/izleme metinlerinin tespiti yapılmak suretiyle ilgili metinler incelenmiştir. Belirlenen metinler ve metne dair hazırlanmış olan dinleme/izleme etkinlikleri ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulmuş söz konusu etkinliklerin Türkçe dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlarla örtüşüp örtüşmediği şayet örtüşüyorsa hangi kazanıma yönelik olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel çözümlenmeye tabi tutulmak suretiyle yazar tarafından önceden belirlenmiş-kategorilendirilmiş başlıklar çerçevesinde açıklanarak yorumlanmıştır. Çünkü betimsel çalışmalarda verilerin düzenlenerek yorumlanması ve okuyucuya bu şekilde sunulması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca doküman analizi neticesinde elde edilen bulgular sınıf düzeylerine göre gruplara ayrılmış ve tablolaştırılmıştır. Her sınıf düzeyine ait veriler ayrı ayrı ifade edilmek suretiyle aşağıda detaylandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenirliliğin ilk şartı yöntem kullanımınıdır yöntemle dair bir uygunluğun sağlanması açısından araştırma soruları oldukça önem taşımaktadır (Morse vd. 2002). Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisine yönelik metin etkinliklerinin MEB 2019 Türkçe Dersi ğretim programı dinleme/izleme öğrenme alanı kazanımlarıyla uyuma durumu nasıldır?
- Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisine yönelik metin etkinliklerinin Türkçe Dersi ğretim Programı kazanımlarıyla uyuma oranları sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sorularına uygun olarak kazanımların Türkçe Dersi Programıyla uygunluğunu belirlemek üzere Türkçe dersi kitapları birer doküman olarak kabul edilmiştir. Doküman incelemesi yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak czmlenmek maksadıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Watch ve Ward, 2013). Nitel araştırmalarda birden cok veri toplama yönteminin kullanılması geçerliği ve güvenirliliğini artırmak bakımından gereklidir (Yıldırım ve şimşek, 2008). Bu kapsamda ders kitapları maksimum ceşitliliği sağlamak amacıyla en az dört farklı sınıf düzeyinden ve farklı yıllardan olmak üzere amaçsal bir biçimde belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Ortaokul ve imam-hatip ortaokulu Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme etkinlikleri araştırma kapsamında ele alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe ğretimi Ders Programında yer alan kazanımlar aşağıda sınıf düzeylerine göre tasnif edilmiş ve kitaplarda yer alan bu etkinliklerin söz konusu kazanımları karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Türkçe ğretimi Ders Programında yer alan kazanımın kitaptaki herhangi bir etkinliği karşılaması durumunda ilgili bölüme “ ✓ ” işareti konulmak suretiyle tespiti sağlanmıştır. Söz konusu kazanımın örtüşmediği veya yer almadığı dinleme/izleme metni altındaki ilgili bölüm boş bırakılmıştır.

Aşağıda Anıttepe Yayıncılık Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. sınıf Ders Kitabı içerisinde yer alan dinleme/izleme metinleri altındaki etkinlikler incelenmiş ve söz konusu etkinliklerin Türkçe ğretimi ders programında yer alan hangi kazanımla rtřtđđü tespit edilerek tablolaştırılmıştır.

Tablo 2

5. Sınıf Ders Kitabı Dinleme/İzleme Metinlerine Ait Etkinliklerin Türkçe Öğretimi Ders Programında Yer Alan Kazanımlarla Uyumu

5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanı Kazanımları	<i>Kitap Dinleme-İzleme Metinleri ve Etkinlikleri</i>							
	<i>1.METİN İlk Ders</i>	<i>2.METİN Bir Temmuz Gecesi</i>	<i>3.METİN Sakan Kesme</i>	<i>4.METİN Ali Kuşçu</i>	<i>5.METİN Sokak</i>	<i>6.METİN Tavşan ile Kaplumbağa</i>	<i>7.METİN Paylaşalım</i>	<i>8.METİN Aziz Sancar</i>
T.5.1.1.Dinlediklerinde/izledikler inde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.						✓		
T.5.1.2.Dinlediklerinde/izledikler inde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.	✓	✓		✓				✓
T.5.1.3.Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.					✓			
T.5.1.4.Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.		✓	✓		✓		✓	
T.5.1.5.Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	✓			✓				
T.5.1.6.Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
T.5.1.7.Dinlediklerine/izledikleri ne yönelik farklı başlıklar önerir.	✓				✓	✓		
T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	✓					✓		
T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.			✓					

Tablo 3

6. Sınıf Ders Kitabı Dinleme/İzleme Metinlerine Ait Etkinliklerin Türkçe Öğretimi Ders Programında Yer Alan Kazanımlarla Uyumu

6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanı Kazanımları	Kitap Dinleme-İzleme Metinleri ve Etkinlikleri							
	1.METİN Mutlu Prens	2.METİN 120	3.METİN Çocuklum Ufacaktım	4.METİN Anılar ve Keklikler	5.METİN Topkapı Sarayı	6.METİN Oğuz Kitaplarla Tanışıyor	7.METİN Dünya Daha Ne Kadar Dönecek?	8.METİN Televizyoncu Ali
T.6.1.1.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	✓							✓
T.6.1.2.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. Öğrencilerin tahminlerini kelimelerin sözlük anlamları ile karşılaştırmaları sağlanır.	✓			✓			✓	
T.6.1.3.Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	✓	✓				✓	✓	
T.6.1.4.Dinledikleri/izledikleri ne yönelik sorulara cevap verir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
T.6.1.5.Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.		✓			✓			✓
T.6.1.6.Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.		✓		✓				✓
T.6.1.7.Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.	✓		✓		✓	✓		✓
T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	✓							✓
T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.		✓						

T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
a) Öğrencilere **reklam filmleri** dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır.
b) Öğrencilerin içeriklerdeki **tutarlılığı** sorgulamaları sağlanır.
T.6.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili **görüşlerini bildirir.**
T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. **Katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not alarak** dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.



Tablo 3'ten anlaşıldığı üzere bazı kazanımlar kitap boyunca sadece bir veya iki kez bir metin altındaki etkinlikte yer edinmiştir (T.6.1.1, 6.1.8, T.6.1.9, T.6.1.10) bu oldukça sınırlı ve yetersiz bir durumdur. Buna karşın bazı kazanımların kitap boyunca bütün metinlerde veya birçok metinde yer alan etkinliklerde işlendiği görülmektedir (T.6.1.4, T.6.1.11, T.6.1.12.) söz konusu durumun yerinde olduğu ve sarmal öğretim yaklaşımı çerçevesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Bazı metinlerin kazanımlar açısından zengin çeşitlilikte olmasına karşın (1, 2 ve 8. metin) birtakım metinlerde bu durum oldukça sınırlı kalmıştır (5. Metin).

Özgün Matbaacılık Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı içerisinde yer alan dinleme/izleme metinleri altındaki etkinlikler incelenmiş ve söz konusu etkinliklerin Türkçe Öğretimi ders programında yer alan hangi kazanımla örtüştüğü tespit edilerek aşağıda tabloleştirilmiştir.

Tablo 4

7. Sınıf Ders Kitabı Dinleme/İzleme Metinlerine Ait Etkinliklerin Türkçe Öğretimi Ders Programında Yer Alan Kazanımlarla Uyumu

7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanı Kazanımları	Kitap Dinleme-İzleme Metinleri ve Etkinlikleri							
	1. METİN Akıllı kız	2. METİN Bayrağımızın Altında	3. METİN Sözcüklerin Gücü	4. METİN Anadolu Üstüne	5. METİN Dünya Kadar Plastik	6. METİN Türkiye'de Geleneksel Sanatlar	7. METİN İletişim	8. METİN Elimizin Altındaki Dünya
T.7.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.								
T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.		✓		✓	✓	✓	✓	✓
T.7.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.			✓					
T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.					✓		✓	✓
T.7.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	✓		✓	✓	✓		✓	✓
T.7.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.								
T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.		✓						
T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder. Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma ve benzetmenin belirlenmesi sağlanır.						✓		
T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular								

T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili **görüşlerini bildirir.**



T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.



a) Medya metinlerindeki **örtülü anlamı** belirlemesi sağlanır.

b) **Medya metnlerinin hedef kitlesi ve amacının** sorgulanması sağlanır.

T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular. **Empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme** gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.



T.7.1.14. **Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını** kavrar.

Tablo 4' e bakıldığında Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan bazı kazanımların kitap boyunca hiçbir dinleme/izleme metni etkinliklerinde yer edinmediği anlaşılmaktadır (T.7.1.1, T.7.1.14.) bu bir eksiklik durumunu işaret etmektedir. Bazı kazanımların ise tüm metin etkinlikler boyunca sadece bir kez yer edindiği görülmektedir (T.7.1.3, T.7.1.7, T.7.1.8, T.7.1.9 ve T.7.1.13) bu durumun tekrar edilebilirlik ve çeşitlilik açısından yetersizliği işaret ettiği düşünülmektedir. Bu durumun aksi biçimde bazı program kazanımları kitap boyunca tüm etkinliklerde sürekli tekrar etmiştir (T.7.1.2, T.7.1.4 ve T.7.1.11). Ayrıca bazı metin etkinliklerinin programda ifade edilen kazanımlar açısından zengin olmadığı tespit edilmiştir (1 ve 2. metin).

MEB Yayıncılık Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı içerisinde yer alan dinleme/izleme metinleri altındaki etkinlikler incelenmiş ve söz konusu etkinliklerin Türkçe Öğretimi Ders Programında yer alan hangi kazanımla örtüştüğü tespit edilerek aşağıda tablolaştırılmıştır.

Tablo 5

8. Sınıf Ders Kitabı Dinleme/İzleme Metinlerine Ait Etkinliklerin Türkçe Öğretimi Ders Programında Yer Alan Kazanımlarla Uyumu

8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanı Kazanımları	Kitap Dinleme-İzleme Metinleri ve Etkinlikleri							
	1.METİN Kedi ile Fare	2.METİN Atatürk'ü Gördüm	3.METİN Uzay Giysileri	4.METİN Karanlığın Rengi Beyaz	5.METİN Robinson	6.METİN Kız Kalesi	7.METİN Hava Kirliliği	8.METİN Zeytinyağı Üretimi
T.8.1.1.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.								
T.8.1.2.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaşturmaları sağlanır.		✓	✓	✓	✓			
T.8.1.3.Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	✓	✓				✓		
T.8.1.4.Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.		✓	✓	✓	✓			
T.8.1.5.Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder.	✓	✓	✓	✓				
T.8.1.6.Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	✓	✓		✓				
T.8.1.7.Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.		✓						
T.8.1.9.Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.								
T.8.1.10.Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	✓	✓	✓	✓	✓			
T.8.1.11.Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir. Medya metinlerinin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlar.		✓	✓					
T.8.1.12.Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.						✓		

Düşünceyi geliştirme yollarından **örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma** belirlenir.

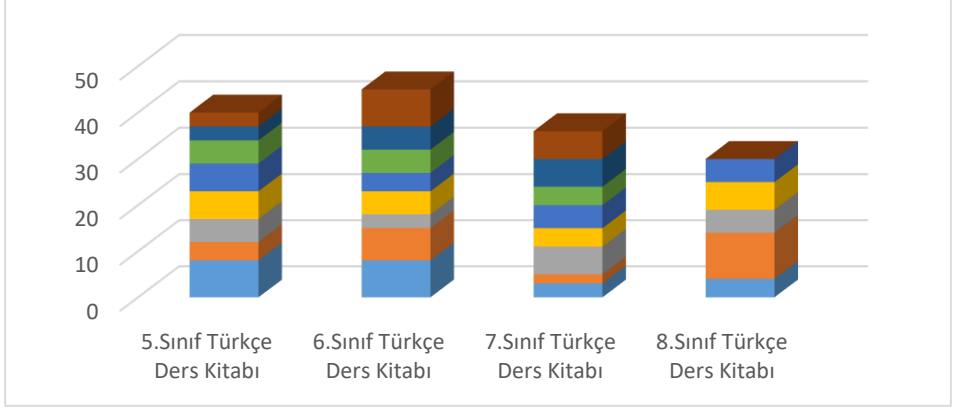
T.8.1.13. Konuşmacının **sözlü olmayan mesajlarını** kavrar.

T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular. **Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak dinleme** gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.



Tablo 5 yorumlandığında bazı program kazanımlarının kitap boyunca hiç yer edinmediği anlaşılmaktadır (T.8.1.1, T.8.1.9) bu bir eksiklik durumunu işaret etmektedir. Bazı kazanımlar ise tüm metin etkinlikleri boyunca sadece bir kez yer edinmiştir (T.8.1.7, T.8.1.12, T.7.1.8 ve T.8.1.13) bu durumun tekrar edilebilirlik ve çeşitlilik açısından yetersizliği gösterdiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bazı program kazanımlarının kitap boyunca birtakım metin etkinliklerinde hiç yer edinmediği tespit edilmiştir (6, 7 ve 8. metin) metinlerde bu kazanımların yer edinmemiş olması oldukça büyük bir eksikliktir. Ayrıca bazı metin etkinliklerinin kazanımlar açısından da yetersiz olduğu görülmektedir (2. ve 4. metin).

Araştırma kapsamında her ders kitabı etkinlikleri ayrı ayrı incelenmiş olup söz konusu kitaplarda yer alan dinleme/izleme metinlerine ait etkinliklerin hangisinin ne sıklıkla Türkçe Dersi Programı kazanımlarıyla uyduğu öncelikle tespit edilmiş ve yukarıda ifade edilmiştir. Daha sonraki aşamada Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları program kazanımları ve etkinliklerin uyuma oranları çerçevesinde birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Aşağıda Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisine yönelik metin etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarıyla uyuma oranları sınıf düzeylerine göre ifade edilmiştir.



Grafik 1. Sınıf Düzeylerine Göre Türkçe Ders Kitapları Dinleme/İzleme Etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarıyla Uyuşma Durumu

Grafikten anlaşılacağı üzere en fazla Türkçe ders programı kazanımlarıyla uyuşan etkinlik çeşitliliği 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer almaktadır. Ders kitabında yer alan etkinliklerin metinlere göre dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir. İkinci sırada program kazanımlarıyla en fazla uyuşan etkinlik sayısı 5. sınıf ders kitabında yer almaktadır, kitapta yer alan etkinliklerin çok iyi düzeyde dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programıyla uyuşan etkinlik sayısına göre 3. sırada 7. sınıf ders kitabı yer almaktadır, kitapta yer alan bu etkinliklerin normale yakın dağıldığı görülmektedir. Son sırada ise 8. sınıf ders kitabı gelmektedir ki kitapta yer alan Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarıyla uyuşan etkinlik sayısı oldukça azdır ve dağılım normal değildir. Kitaptaki bazı metin etkinliklerinde programda olması gerektiği vurgulanan kazanımlara hiç yer verilmediği ve metinlerdeki etkinliklerin birçoğunun Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarıyla uyuşmadığı ifade edilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme/izleme etkinliklerine dair yapılan çalışmaların oldukça sınırlı ve yeterli düzeyde çeşitliliğe sahip olmaması nedeniyle çalışmanın bu anlamda dinleme/izleme becerisi literatürüne katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Güven ve Us 'un (2020) yılında yaptıkları bir çalışmaya göre inceledikleri ders kitaplarında dinleme/izleme etkinliklerin

yetersiz olduğu bazı kitaplarda ise hiç dinleme/izleme etkinliğine rastlanmadığı görülmüştür. Araştırmamıza konu olan kitap etkinlikleri incelendiğinde tüm temalarda en az dört dinleme/izleme metni ve bu metinlere ait birçok etkinliğe rastlandığı görülmektedir. Bu yönüyle araştırmaya konu olan MEB yayınları, Anıttepe Yayıncılık ve Özgün Matbaa tarafından basılan ortaokul-imam hatip ortaokulu Türkçe 5, 6, 7, ve 8. sınıf ders kitaplarının dinleme/izleme metinlerinin ve bunlara ait etkinliklerin mevcut olduğu görülmüştür bu durum Kemiksiz 'in (2006) çalışmasıyla da uyuşmaktadır ancak bazı kitaplarda yer alan dinleme/izleme metni etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında ifade edilen kazanımlarla uyuşmadığı görülmektedir. 7. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan bazı kazanımların 7. sınıf Türkçe ders kitabı içindeki hiçbir dinleme/izleme metni etkinliklerinde yer almadığı görülmüştür (T.7.1.1, T.7.1.14.) . Benzer biçimde 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan (T.8.1.1, T.8.1.9) numaralı kazanımlar da 8. sınıf Türkçe ders kitabı dinleme/izleme metin etkinliklerinde hiç yer edinmemiştir. Bu durumdan hareketle 7. ve 8.sınıf ders kitaplarının MEB dinleme/izleme kazanımlarının bazılarını karşılamadığı, söz konusu kazanımların belirtilen sınıf düzeyindeki öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kazanımlar olması nedeniyle kazanımların öğrencilere öğretilmemiş olmasının bir eksiklik oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Süğümlü ve Yüce (2020) MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulan ortaokul Türkçe dersi kitaplarını (5, 6, 7, 8) dinleme/izleme stratejileri açısından karşılaştırmış ve Türkçe dersi kitaplarında yer alan dinleme/izleme stratejilerinin programla tutarlık oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Araştırma kapsamında söz konusu araştırmaya benzer biçimde programda geçen bazı kazanımların kitap etkinliklerinde hiç yer edinmediği birçok dinleme/izleme metin etkinliğinde Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının tam olarak yansıtılmadığı, bazı dinleme/izleme metin etkinliklerinde ise program kapsamında ifade edilen bir veya iki kazanıma yer verildiği dolayısıyla çeşitlilik ve amaca uygunluğu sağlamadığı görülmektedir. Ancak bazı dinleme/izleme metinlerinin aksine çeşitlilik arz ettiği ve programda ifade edilen birçok kazanımı ihtiva ettiği görülmektedir.

Ortaokul Türkçe dersi 5. sınıf kitabında bazı dinleme/izleme metin etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlar açısından zengin çeşitlilikte olduğu (1, 4, 5 ve 6. dinleme/izleme metni) görülmekle birlikte birtakım metinlerde bu durum görülmemektedir (7 ve 8. dinleme/izleme metni). Ortaokul Türkçe dersi 6. sınıf kitabında yer alan 1, 2 ve 8. dinleme/izleme metin etkinliklerinin kazanımlar açısından zengin olmasına karşın 5. dinleme/izleme

metin etkinliklerinin kazanımlar açısından oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Benzer biçimde 7. sınıf ders kitabı 1. ve 2. dinleme/izleme metin etkinlikleriyle 8. sınıf 2. ve 4. dinleme/izleme metin etkinliklerinin program kazanımlarını yansıtmada oldukça eksik olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarıyla uyuşmadığını ifade etmek zordur ancak bazı dinleme/izleme metinlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında ifade edilen kazanımları ya hiç karşılamadığını ya da çok az oranda karşıladığını ancak bazı dinleme/izleme metinlerinin de aksine programda ifade edilen kazanım çeşitliliğini tam olarak yansıttığını ifade etmek daha doğru olacaktır.

Ortaokul Türkçe dersi kitaplarına bakıldığında bazı Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının tüm dinleme/izleme metni etkinliklerinde sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Türkçe ders kitaplarında “dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir”, “dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir” kazanımları tüm dinleme/izleme etkinliklerinde çoğunlukla yer edinmiştir. Buna karşın yukarıda ifade edilen bazı kazanımlar ise dinleme/izleme metin etkinliklerinde bir kez bile yer edinmemiştir. Kitaplarda yer alan dinleme/izleme metin etkinliklerinin tümünün Türkçe Dersi Öğretim Programında ifade edilen kazanımlarla uyuma durumuna bakıldığında kitaplarda bazı kazanımların çokça yer edinmesi bazı kazanımların ise hiçbir şekilde yer almaması itibarıyla düzensizlikler olduğu görülmektedir. Bu sonuç Deniz ve diğerlerinin (2019) yılında dinleme/izleme kazanımları açısından Türkçe ders kitaplarını değerlendirdikleri araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Söz konusu çalışmada kazanımların dinleme/izleme metinlerine dağılımında bir sistem gözetilmediği ayrıca “bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme, soruları cevaplama ve dinleme stratejilerini uygulama” kazanımlarının yeterli düzeyde işlendiği ancak “özetleme, konu belirleme, başlık önerme, sözlü olmayan mesajları saptama, örtülü anlam ve tutarlılığı sorgulama” kazanımlarının da kitaplarda yeterli düzeyde yer edinmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu duruma uygun biçimde Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan diğer dil öğrenme alanı (konuşma, yazma, okuma) kazanımları ile kitap kazanımları ve etkinlikleri arasında uyumsuzlukların farklı araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Karagöl ve Tarakçı'nın (2018) yılında yazma becerisi üzerine yaptıkları çalışmada Türkçe ders kitaplarında (ilkokul ve ortaokul) yer alan kazanımların dağılımında bir sistematik oluşturulmadığı ve düzensizlikler olduğu, yazarların kişisel tutumunun kitap içeriklerini oluşturmada etkili olduğu ifade edilmektedir. Yılmaz ve Cımbız (2016) ortaokul Türkçe dersi konuşma becerisi üzerine yaptıkları çalışmada programda ifade edilen konuşma kazanımlarının tümünün kitaplarda yer edinmediği, kazanımların temalara,

metinlere göre sıklıklarının farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Esmen (2019) ise Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ilkökul ders kitaplarını eleştirel okuma becerisi açısından değerlendirmiş 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan ders kitap ve etkinliklerinde kazanımların yansıtılmasına rağmen sınıf düzeylerine göre farklılıkların olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu sonuçlar araştırmamıza konu kitaplar için de benzer biçimde gerçekleşmiştir.

Tüm sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde Türkçe ders kitapları dinleme ve izleme etkinliklerinin kazanımlar çerçevesinde sistematik bir biçimde oluşturulması gerektiği ifade edilebilir. Etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dinleme/izleme kazanımlarına uygun bir şekilde yapılandırılması, programın amacına uygunluğu açısından önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Türkçe ders kitabı metinleri de belirli bir düzen gözetilerek ve asgari kazanımları yansıtacak biçimde oluşturulmalıdır. Özellikle 7. sınıf Türkçe ders kitabı ve 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının dinleme/izleme etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme/izleme kazanımları çerçevesinde yeniden ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Canpolat, M., Kuzu, S., Yıldırım, B. & Canpolat, S. (2015). Active listening strategies of academically successful university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 163-180.
- CCL. (2021). Develop your active listening skillset, <https://www.ccl.org/articles/leading-effectively-articles/coaching-others-use-active-listening-skills/>, Access date: 18.05.2021.
- Clawson, J. (2008). *Active Listening*. Darden Business Publishing University of Virginia, https://www.researchgate.net/publication/228144342_Active_Listening, Access date: 17.05.2021.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (6. Baskı). Celepler Matbaacılık.
- Çiftçi, Ö. (2007). Aktif dinleme. *Millî Eğitim Dergisi*, 176, 231-242.

- Deniz, K. , Tarakçı, R. & Karagöl, E. (2019). Dinleme/izleme kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (1) , 18-32.
- Doğan, Y. (2019). Dinleme/izleme becerisi ile Türkçe dersi öğretim programında bu becerinin geliştirilmesi için önerilen yöntemlere yönelik bir analiz. *Millî Eğitim*, 48(1), 31-56.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 263-274.
- Er, O. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ercan Güven, A. N. & Gürbüz Us, R. (2020). Investigation of activities regarding listening skill in Turkish and Turkish culture books. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-23.
- Esemen, A. (2019). 2019 *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Eleştirel Okuma Becerisi Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Floyd, K. (2014). Empathic listening as an expression of interpersonal affection. *International Journal of Listening*, 28(1), 1-12.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Graves, J. & Loaiza, K. (1999). Improving student active listening skills across the curriculum. Saint Xatier University, doctorate thesis.
- Helm, C., & Cross, D. (1998). *Teach English*. Oxford University Press.
- http://wvusolar.wvu.edu:8881/exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWVpYS80ODI4.pdf, Access date: 18.05.2021.
- Jordan, A. (2021). <https://mind42.com/mindmap/1cbb2243-fc19-43b2-8e2d-519f5b80791b?rel=pmb>, Access date: 21.05.2021.

- Karagöl, E. & Tarakçı, R. (2018). Yazma becerisi kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *International Journal of Languages Education*, 6 (4), 87-100.
- Kardaş, M. N. & Harre, T. (2015). 6-8 sınıf öğrencilerinin Türkçe dinleme/izleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *The Journal of Academic Social Science*, 3(3), 264-291.
- Kemiksiz, Ö. (2016). Türkçe derslerindeki dinleme metinlerinde dinleme yöntem/teknigi – metin türü ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 15-30.
- Lumenlearning. (2021). <https://courses.lumenlearning.com/atd-fscj-public-speaking/chapter/styles-of-listening/>, Access date: 21.05.2021.
- Morse, J.M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research, *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.
- Rost, Michael. (1991). *Listening in Action: Activities for Developing Listening in Language Teaching (Language Teaching Methodology Series)*. Prentice-Hall International Language Teaching Methodology Series.
- Sügümlü, Ü. & Yüce, S. (2020). Dinleme/izleme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı bir çalışma: Program ve ders kitapları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 202-215.
- Thomas, J. L. (2000). *The Identification of Listening Styles of Agricultural Curricula Majors Through The Administration of The Listening Styles*.
- Tyagi, B. (2013). Listening: An important skill and its various aspects. *The Criterion an International Journal in English*, 12, 1-8.
- Umagan, S., Kırkılıç, A. & Akyol, H. (Ed.) (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Dinleme Eğitimi*. Pegem Yayıncılık
- Wach, E. & Ward, R. (2013). *Learning about Qualitative Document Analysis*. IDS Practice Paper in Brief, IDS.
- Watson, K. W., Barker, L. L. & Weaver, J. B. (1995). The listening styles profile (LSP-16): Development and validation of an instrument to assess four listening styles. *International Journal of Listening*, 9, 1–13.
- Weger, H., Bell, G. C., Minei, E. & Robinson, M. C. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening*, 28 (1), 13-31.

- Wolff, S. (2004). *Analysis of Documents and Records*, E. V. Kardoff ve I. Steinke (Ed.) A companion to qualitative research (p. 284-290). Sage Publications.
- Yalçın, A. (2018). *Son Bilimsel Gelişmeler Işığında Türkçenin Öğretimi Yöntemleri*. Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, S. & Yıldırım, Ö. (2016). The importance of listening in language learning and listening comprehension problems experienced by language learners: a literature review. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 2094-2110.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yılmaz, Y. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Pegem Yayınları.
- Yılmaz, F. & Cımbız, A. T. (2016). Ortaokul Türkçe dersi konuşma becerisi üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 25-46.

EXTENDED ABSTRACT

The transfer of the achievements in the Turkish Course Curriculum (MEB, 2019) related to listening/watching skills through the Turkish course books to be prepared is very important. Within the scope of this study, the activities of the listening/watching texts in the Turkish course books instructed in the Ministry of National Education Secondary School and Imam Hatip Secondary School classes were examined. It is expected that the activities of watching/listening texts in Turkish course books correspond to the aforementioned achievements in the Turkish course curriculum. Within the scope of the research, answers to the following questions were sought:

- How is the distribution of texts for listening/watching skills in 5th, 6th, 7th, and 8th-grade Turkish coursebooks?
- How is the compatibility level of the text activities for listening/watching skills in 5th, 6th, 7th and 8th-grade Turkish course books with MEB 2019 Turkish Course Curriculum listening/watching learning domain achievements?
- Do the compatibility ratios of text activities for listening/watching skills in Turkish coursebooks with the achievements of the Turkish Course Curriculum differ according to class levels?

Within the scope of the study, existing records and documents were collected and discussed in a certain systematicity and rules framework. For this study, four Turkish textbooks approved by the Ministry of Education Board of Education and accepted as course books to be instructed in the 5th, 6th, 7th, and 8th grade Secondary Schools and Imam Hatip Secondary Schools since 2019-2020 were examined as documents. As a result of the research, the following conclusions were reached:

It is seen that some listening/watching activities in some of the course books are not compatible with the achievements stated in the MEB Turkish course curriculum. It is observed that some of the achievements in the 7th Grade Turkish Course Curriculum haven't taken place in any listening/watching text activities through the 7th Grade Turkish book (T.7.1.1, T.7.1.14.). Similarly, the achievements numbered (T.8.1.1, T.8.1.9) in the 8th Grade Turkish Course Curriculum are not included in the listening text activities of the 8th Grade Turkish Coursebook. Starting from this point of view, it can be said that the 7th and 8th-grade course books are not compatible with some of the MEB listening/watching achievements, also it has been deduced that the mentioned achievements are the achievements needed by the students at the specified grade level and that these achievements are not taught to the students is a deficiency. In addition, besides the fact that some of the achievements in the program have never been included in the book activities, the Turkish Course Curriculum achievements are not fully represented in many listening/watching text activities, within the framework of the activities in some listening/watching texts, only one or two achievements stated in the curriculum are included, so the expected diversity and expediency are not achieved. However, it is seen that some of the listening/watching texts have diversity and include many achievements stated in the curriculum. Although it is seen that some of the listening/watching text activities in the secondary school Turkish course 5th-grade coursebook have a rich variety in terms of the achievements in the Turkish course curriculum (1, 4, 5, and 6 listening/watching texts), this situation is not seen in some texts (7 and 8 listening/watching texts). It is observed that despite the fact that listening/watching text activities numbered 1,2 and 8 in the secondary school Turkish course 6th-grade coursebook have a rich variety in terms of the achievements, listening/watching text activities of 5th is sufficient in terms of achievements. Similarly, it is understood that the 1st and 2nd listening/watching text activities in the 7th-grade coursebook and the 8th grade 2nd and 4th listening/watching text activities are highly deficient in representing the curriculum achievements. For this reason, it is difficult to state that the activities in the books, in general, are not compatible with the achievements of the Turkish

course curriculum of the Ministry of National Education, however, it would be more accurate to state that some listening/watching texts either don't correspond with achievements in the Turkish course curriculum or to a very small extent; but some of the listening/watching texts fully represent the variety of achievements expressed in the curriculum, unlike the others. When the secondary school Turkish course books are examined, it is seen that some of the Turkish Course Curriculum achievements are frequently included in all listening/watching text activities. Achievements like answers questions about what s/he listens/watches, expresses opinions about what s/he listens/watches are mostly included in all listening/watching activities of Turkish course books. On the other hand, some of the achievements mentioned above haven't taken place even once in listening/watching text activities. When the compatibility of all of the listening/watching text activities in the books with the achievements stated in the Turkish curriculum is examined, it is seen that there are imbalances as some achievements appear much more in the books and some acquisitions are not included in any way. When all the consequences are evaluated together, it can be stated that listening and watching text activities in Turkish course books should be systematically produced within the framework of the achievements. It is an important need to structure the activities in accordance with the listening/watching achievements in the curriculum and to be compatible with the purpose of the curriculum. Moreover, the texts of the Turkish course books should be prepared in a certain order and in a way that represents the minimum achievements. In particular, it is thought that listening/watching text activities of the 7th-grade Turkish course books and the 8th-grade Turkish course books should be reconsidered within the framework of the listening/watching achievements of the Turkish course curriculum.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54681>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 19-11-2021
Kabul Tarihi: 22-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 19-11-2021
Accepted: 22-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Erol, Y. C. & Turhan, M. (2021). Türk Kültürü Bağlamında Öğretmenlerin İş Doyumunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Journal of History School*, 55, 4432-4456.

TÜRK KÜLTÜRÜ BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ¹

Yusuf Celal EROL²& Muhammed TURHAN³

Öz

Bu çalışmada, Türk kültürü bağlamında öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörler ortaya konulmuştur. Keşfedici sıralı karma modelde desenlenen bu araştırmanın ilk kısmı nitel, ikinci kısmı ise niceldir. Çalışmanın ilk kısmı olan nitel kısmı, temellendirilmiş kuram çalışmasıdır. Bu kısım için, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, teorik örnekleme yöntemi ile 77 öğretmen ve 48 okul müdüründen oluşan bir çalışma grubundan, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veri toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle, açık, eksenel ve seçici kodlama aşamalarından geçirilmiştir. Nitel kısmın seçici kodlama aşaması, çalışmanın nicel kısmı olan ölçek geliştirme aşaması ile birlikte yürütülmüştür. Türk kültürü bağlamında öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörler bu kısımda ortaya konmuştur. Çalışmanın nicel kısmında, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Elazığ il merkezinde görev yapan 501 öğretmenden veri toplanarak, çalışma kapsamında geliştirilen Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doymu Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür. Çalışmada, Türk kültürü bağlamında, öğretmen iş doyumunun, okul yönetimi ve liderlik, öğretmenin kendini gerçekleştirme, öğrencilerle/velilerle ilişkiler ve mesai arkadaşlarıyla ilişkiler olmak üzere dört ana

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: % 50, 2. yazar: % 50. Bu çalışma 1. yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Bu Makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde 19/8 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Arş. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, ycerol@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8588-3137

³ Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, mturhan@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4077-6471

kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için ise, öğretmen iş doyumunun dört ana kaynağının da sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında, Türk kültürüne özgü ve Türkiye’de yaşayan insanların sorunlarını önceleyen çalışmaların yapılıp, bu çalışmaların sonuçlarına göre anlayışlar geliştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel farklılıklar, Türk kültürü, Türk yönetim kültürü, Öğretmen iş doyumunu.

Investigation of the Factors Affecting the Job Satisfaction of Teachers in the Context of Turkish Culture

Abstract

In this study, the factors that affect teachers' job satisfaction in the context of Turkish culture are revealed. The first part of this research, which was designed in the exploratory sequential mixed model, is qualitative and the second part is quantitative. The qualitative part, which is the first part of the study, is the grounded theory study. For this part, data were collected through a semi-structured interview form from a study group consisting of 77 teachers and 48 school principals, using the theoretical sampling method, in the 2018-2019 academic year. The collected data were passed through the open, axial and selective coding stages with the content analysis method. The selective coding phase of the qualitative part was carried out together with the scale development phase, which was the quantitative part of the study. The factors that determine teachers' job satisfaction in the context of Turkish culture are presented in this section. In the quantitative part of the study, data were collected from 501 teachers working in the city center of Elazığ in the 2020-2021 academic year, and the validity and reliability studies of the Teacher Job Satisfaction Scale for Turkish Culture, which was developed within the scope of the study, were carried out. In the study, it was concluded that in the context of Turkish culture, teacher job satisfaction has four main sources: school management and leadership, teacher self-actualization, relations with students/parents, and relations with colleagues. According to the results of the study, it was emphasized that all four main sources of teacher job satisfaction should be provided in order to ensure teachers' job satisfaction. In the light of the results obtained in the research, it is suggested that studies that are specific to Turkish culture and that prioritize the problems of people living in Turkey should be conducted and understandings should be developed according to the results of these studies.

Keywords: Cultural differences, Turkish culture, Turkish management culture, Teacher job satisfaction.

GİRİŞ

Kültürler arası farklılaşmalar göz önüne alınmadan, başka bir kültürde üretilen bilginin yerli alanyazına kazandırılmaya çalışılması ve özgün bir çalışma alanı oluşturulamaması, pozitivist anlayışın bir yansımasıdır ve Türkiye’de eğitim yönetimi biliminin önemli sorunlarından birisidir. Pozitivist anlayış, sosyal bilimlerde de bilginin genellenebilir, evrensel ve nesnel olduğunu varsayarak, değerleri, kültürü ve kültürlerin kendine özgümlüklerini göz ardı etmektedir. Sosyal bilimlerde göreliliği göz ardı etmek, epistemolojik sorunlara yol açar. Pozitivizm, sosyal bilimlere de doğa bilimlere gibi incelemeyi amaç edindiği için topluma ve insanlara makine olarak bakmaya çalışır (Fırat, 2006). Ancak, sosyal bilimlerde ise insan unsuru ön plandadır ve insanın manevi yönü de araştırılmalıdır.

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında özgünlük probleminin yaşandığı ifade edilebilir. Bir kültüre özgü olarak üretilen bilginin, kültürel farklılıklar göz ardı edilerek diğer kültürlerde de kullanılmaya çalışılması veya bir kültürde üretilen eserlerin tercüme edilmesi, başka kültürel değerlere sahip olan toplumların sorunlarına çözüm olmayacaktır. Yapılması gereken, kendi problemlerimize yönelik çözümler ortaya koymaktır. İş doyumunu da kültürden kültüre farklılık gösterebilen ve yönetim alanında üzerine çokça araştırma yapılan bir kavramdır. Bu doğrultuda, bu çalışmada Türk kültürüne göre öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Kültür ve İş Doyumu

Kültür, toplumu oluşturan bireylerin sergilediği, öğrenip paylaştığı değerler, inançlar, davranış özellikleri ve semboller toplamıdır (Sergiovanni, 2003). Kültürün değişmesi zordur ve uzun zaman gerektirir. Önemli toplumsal değerleri barındırdığı için yönetim faaliyetlerini etkilemektedir. Örgütler, ait olduğu toplumun değer ve normlarını alıp, kendilerine uyarlarlar. Örgütlerin başarıya ulaşması için, örgütsel faaliyetleri ve uygulamalarının toplumun kültürüyle uyum içinde olması gerekmektedir. Toplumsal kültürdeki mevcut değerler, örgütlerdeki insan ilişkilerini ve davranışlarını ve örgütlerin kültürlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Gürbüz ve Bingöl, 2007).

Eğitim örgütlerinin temel sermayesini de toplumsal kültür oluşturmaktadır ve kültürlenme ve istendik davranış değişikliği, eğitimin ve eğitim örgütlerinin en temel amaçlarından. Toplumsal kültür, beklenen davranış değişikliklerinin temel belirleyicisidir. Eğitim, evrensel bir süreç olmasına rağmen, eğitim süreci ve programı, farklı kültürlerle göre değişiklik göstermelidir. Eğitim örgütleri,

buldukları kültürel çevreyle etkileşim içerisindedirler. Eğitim örgütlerinin işgörenleri olan yöneticiler ve öğretmenler de yetiştikleri kültürel çevrenin özelliklerini örgütlerine getirirler (Şişman, 1995).

Örgütsel ve yönetsel süreçler, kültürel farklılıklar tarafından etkilenmektedir ve kültürel farklılıklar örgütsel etkililiğe ulaşmada dikkat edilmesi gereken değişkenlerdendir. Yerel kültürdeki evrensel kültürün öğeleri, teknolojik gelişmeler ile artmış olsa da ve kültürler birbirine her geçen gün daha fazla benzese de yerel kültürler arasında farklar bulunmaktadır (Sargut, 2010).

Türk kültürü, insan ilişkilerine, gülyüze, samimiyete ve iletişime önem veren ve informal ilişkilerin yoğun olduğu ortaklaşa davranışçı bir kültürdür (Levent, 1997; Sofyalıoğlu ve Aktaş, 2001). İşgörenlerin örgütte alınan kararlara katılımı oldukça sınırlıdır (Levent, 1997). Türk kültürünün Avrupa kültürüne benzer yanları bulunmakla birlikte Avrupa kültüründen oldukça farklı yanları olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır (Dalğar, 2012).

İş, insanların varlığını devam ettirebilmesi, toplum içerisinde saygınlık elde edebilmesi ve daha iyi yaşam koşulları içerisinde hayatını idame ettirebilmesi için gerekli olan araçlara erişimini sağlayan ve yeteneklerini sergileyerek ürettiklerinden doyum sağlamasına vesile olan en önemli etkinliktir (Şahin, 2013). İş doyumunu ise, işle ilgili olumlu ve olumsuz algıların toplamıdır (Luthans, 2011). İşgörenlerin işlerine karşı tutumları, beklenti ve gereksinimlerine göre şekillenir (Şahin, 2013).

İş şartları, kişilik özellikleri, ücret, işgörenin iş doyumuna etki etmektedir. Ekonomik koşullar iş doyumunu seviyelerini etkileme eğilimindedir, ama işgörenler, genellikle maaş ve terfi fırsatlarından çok, genel olarak işlerinden, işin kendisinden ve amirleri ve iş arkadaşlarından iş doyumunu sağlamaktadırlar (Robbins ve Judge, 2017). İşgörenin iş doyum düzeyi, ihtiyaç ve beklentilerinin ne kadar karşılandığı ile ilgilidir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015).

Öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması, eğitim sisteminden istenilen verimin alınabilmesi için oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleği, insan ilişkilerinin ve genç bireylerle ilgilenmenin yoğun olduğu zor bir meslektir. Kim ve Loadman'a (1994) göre, öğretmenlerin iş doyumunun öğrencilerle ve meslektaşlarla etkileşimler, çalışma koşulları, mesleki zorluklar, mesleki özerklik, maaş ve ilerleme fırsatları olmak üzere yedi yordayıcısı bulunmaktadır. Okul kültürü de öğretmenlerin iş doyumunu sağlamada oldukça önemlidir. Öğretmenlerin karara katılımı, iş doyumlarını olumlu etkilemektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Okulların açık ve katılımcı bir örgütsel ikliminin olması, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini yükseltmektedir (Hoy ve Miskel, 2010).

Öğretmenler, “öğretmenin temel işi” olarak adlandırılabilirler, yani öğrenci başarısı ve kendi mesleki yeterlilikleri ve gelişimiyle ilgili konulardan en büyük iş doyumunu sağlamaktadırlar (Scott ve Dinham, 2003). Öğretmenlerin çocuklarla çalışıyor olmaları, iş doyumlarına katkıda bulunan ana faktördür (Shann, 1998; Şahin, 2013). Öğretmenlerin rollerinin odak noktası olarak algıladıkları şey, öğrenci başarısını kolaylaştırmaktır. Bu rollerini gerçekleştirmek, iş doyumlarına en yüksek katkıyı sağlamaktadır (Dinham ve Scott, 1998).

Öğretmenlerin iş doyumunu arttıran en önemli faktörlerden biri de mesai arkadaşlarıyla olan olumlu ilişkileridir. Öğretmenler, iş sırasında birlikte çalıştığı mesai arkadaşlarını tanıma imkânlarının olmasının ve mesai arkadaşlarıyla iletişim içinde olmalarının iş doyumlarına katkı sağladığını ifade etmektedirler (Altinkurt ve Yılmaz, 2014).

İşgörenlerin iş doyumunu düzeyleri, dünya çapında farklı kültürlerde değişiklik göstermesi ve her zaman alternatif bakış açıları sunan rakip ölçümlerin bulunması, iş doyumunda kültürel farklılıklar bulunduğunu ifade etmektedir (Robbins ve Judge, 2017). Eğitim ve sosyal bağlam, öğretmenlerin öğretim dünyasıyla ilgili kavramsal modellerini nasıl inşa ettiklerini anlamada oldukça önemlidir. Avustralya, Yeni Zelanda ve İngiltere örneklemleri için geliştirilen öğretmen iş doyum ölççeği, ABD örnekleminde öğretmenlerin iş doyumlarını ölçmede yetersiz kalmış ve benzer kültürler olmalarına rağmen ölçekte düzenlemeler yapmak zorunda kalmıştır (Scott ve Dinham, 2003). Ücretin, iş doyumunu ile olan ilişkisine de çalışmalarda sık sık değinilmektedir. Ancak, öğretmenlik mesleği karşılığında alınan ücretin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi ülkeden ülkeye değişmektedir. Abd-El-Fattah (2010), Mısır kültüründe, maaş artışının, öğretmenlerin iş doyumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ve öğretmenlerin daha çok tanınma, başarı ve kendini gerçekleştirme gibi üst düzey gereksinimleri karşılandığında iş doyum düzeylerinin arttığını ifade etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, Türk kültüründe öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörleri tespit etmektir. Toplumlar arasındaki kültürel farklılıklar dikkate alınarak, Türk kültürü perspektifinde öğretmen iş doyumunu gibi değişkenleri konu edinen bilimsel çalışmaların yok denecek kadar az olması, bu çalışmanın temel gerekçelerinden birini oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde 19/8 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Bu bölümde, araştırma deseni, çalışma grubu ve evren/örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler başlıklar halinde verilmiştir.

Araştırma Deseni

Çalışmada keşfedici sıralı karma desen kullanılmıştır. Keşfedici sıralı karma desenin kullanıldığı araştırmalarda, yeni veya az araştırılmış bir konu üzerinde kapsamlı bilgilere ulaşılabilir veya araştırmacı farklı bakış açıları kazanabilir. İlk etapta, nitel yöntemin kurallarına dikkat edilerek nitel veri toplama aracı hazırlanarak belirlenen çalışma grubundan veri toplanır (Ilgar ve Coşgun Ilgar, 2013). İkinci etapta nitel kısımdan elde edilen veriler detaylı bir şekilde incelenerek genellikle ölçme aracı geliştirilir (Özdemir, 2018). Çalışmada da, nitel yöntemle başlanıp, nitel verilerden elde edilen bulgular ile ölçme aracı geliştirilmiş ve bu ölçme aracı örneklem üzerinde uygulanmıştır. Ölçme aracı, Türk kültüründe öğretmen iş doyumunu etkileyen faktörleri belirlemek için geliştirilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmı, bir temellendirilmiş kuram (grounded theory) çalışmasıdır. Temellendirilmiş kuram, çalışmanın gerçekleştirildiği ortamdaki davranış, faaliyet ve süreçlerin incelenerek, veriye dayalı teorik bir model veya önermelerin geliştirildiği ya da mevcut teorilerin geliştirilmeye çalışıldığı bir araştırma yöntemidir (Glaser ve Strauss, 1967). Çalışmada kullanılan temellendirilmiş teori sürecinde, Howitt (2016) tarafından önerilen aşamalardan faydalanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı ise, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Çalışma Grubu ve Evren / Örneklem

Araştırmanın temellendirilmiş kuram kısmının çalışma grubu ve nicel kısmının evreni ve örneklemini ile ilgili bilgiler farklı başlıklar altında sunulmuştur.

Nitel Kısım İçin Çalışma Grubu

Çalışma grubu, temellendirilmiş teoride kullanılan teorik örnekleme ile oluşturulmuştur. Temellendirilmiş kuramda katılımcıların seçimi ve seçilen katılımcıların gerekçelendirilmesi teorik ihtiyaçlara göre değişen teorik örnekleme kullanılır. Teorik örnekleme, araştırmanın örnekleminin kuramın gelişimini sağlayacak şekilde seçilmesidir (Ilgar ve Coşgun Ilgar, 2013).

Çalışmanın nitel kısmının çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan 48 okul müdürü ve 77 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma soruları temel alınarak, Türk kültüründe öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörleri ortaya koymaya yardım edecek özellikte ve çalışılan konu hakkında detaylı bilgi ve deneyimi olduğu düşünülen katılımcılar seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan okul müdürleri ve öğretmenler için deneyim şartı aranmıştır. Okul müdürleri için, en az 5 yıl okul müdürlüğü yapmış olma; öğretmenler için en az 5 yıl öğretmenlik yapmış olma şartı aranmıştır. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin 41'i erkek; yedisi kadındır. Öğretmenlerin ise 45'i erkek, 32'si kadındır. Ayrıca Türkiye'nin farklı bölgelerinde doğup büyümüş okul müdürleri ve öğretmenlerin çalışmaya katılmasına özen gösterilmiştir.

Nitel Kısım için Evren ve Örneklem

Çalışmanın nicel kısmının ölçek geliştirme aşamasındaki evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan 5831 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutu için örneklem seçiminde, olasılığa dayalı örneklemeler içerisinde yer alan grup (küme) örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Balcı, 2016; Büyüköztürk vd., 2014). Grup (küme) örnekleme yöntemi, büyük ölçekli tarama çalışmalarında ve örnekleme girmesi gereken birimlerin listelerinin oluşturulmasının zor olduğu durumlarda tercih edilmektedir (Balcı, 2016). Küme örnekleme yönteminde, büyük kümeler basit seçkisiz örnekleme ile seçilir (Balcı, 2016; Büyüköztürk vd., 2014).

Küme örneklemeğe uygun olarak, ilk olarak, Elazığ il merkezinde bulunan okulların listesi oluşturulmuştur. Her okul bir küme olarak düşünülmüştür. Bu listeden çalışmaya katılması planlanan sayıdaki okul, basit yansız (seçkisiz) örnekleme yolu belirlenmiştir (Balcı, 2016; Büyüköztürk vd., 2014). 531 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler, anket formunu çevrimiçi olarak doldurmuştur. Görüş bildiren 30 öğretmenin verileri, düzgün doldurulmadığı ve kontrol maddesine dikkat edilmediği için analizlere dâhil edilmemiştir. Geliştirilen ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 501 katılımcının verisi ile yürütülmüştür.

Ölçek geliştirme çalışmalarında, örneklem büyüklüğünün denemelik ölçek madde sayısının örneklem büyüklüğüne oranının 1:5 ile 1:10 arasında olabileceği ifade edilmiş ve en az $n = 300$ olması önerilmiştir (Tinsley ve Tinsley, 1987).

Analize katılan 501 katılımcı verisi, istenilen örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını göstermektedir.

Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin 286'sı (% 57.1) erkek; 215'i (% 42.9) kadındır. Çalıştıkları okul değişkenine göre ise, öğretmenlerin 159'u (% 31.7) anaokul ve ilkokul, 205'i (% 40.9) ortaokul, 81'i (%16.2) Anadolu ve fen lisesi, 40'ı (% 8.0) mesleki veya teknik lise ve 16'sı (% 3.2) diğer öğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre ise, biri (% 0.2) lise, beşi (% 1.0) önlisans, 378'i (% 75.4) lisans, 110'u (% 22.0) yüksek lisans ve yedisi (% 1.4) doktora mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Çalışma önce nitel sonra nicel olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın nitel kısmında, öğretmenlere ve okul müdürlerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Nicel kısımda ise nitel kısmın yardımıyla geliştirilen Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu Ölçeği (TKYÖİDÖ) kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile detaylı bilgiler nitel kısım için ayrı nicel kısım için ayrı olmak üzere aşağıda sunulmuştur.

Nitel Kısım İçin Veri Toplama Araçları

Çalışmaya katılan öğretmenler için ayrı, okul müdürü için ayrı, yarı yapılandırılmış görüşme formu ilgili alanyazından faydalanılarak oluşturulmuştur. Öğretmenler ve okul müdürlerine uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda, öğretmen iş doyumunu ile ilgili iki soru bulunmaktadır. Bu sorulara aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine göre;

1. Okulda, öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri doyumunu arttıran / olumlu yönde etkileyen faktörler nelerdir?
2. Okulda, öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri doyumunu azaltan / olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?

Nitel araştırmalarda en önemli problemlerden olan sonuçlarının inandırıcılığının sağlanması için geçerlik ve güvenilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2013) çalışmaları yapılmıştır. Nitel bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin detaylı bir şekilde açıklanması yardımıyla iç geçerlik ve dış geçerlik koşullarının da sağlanmasına çalışılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uzman görüşüne başvurularak, araştırmacı tarafından yapılan

gruplandırma ve temalandırma işlemlerinin sağlanması yapılarak araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Uzmanların kendi görüşleri ile yaptıkları kategorilendirmelerle araştırmacının yaptığı kategorilerilendirmelerin karşılaştırılması sonucu görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiş ve araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) yardımıyla hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90 ve üzeri olması çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Saban, 2009). Araştırmanın güvenilirliği % 91 olarak tespit edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için birden fazla yöntemin bir arada kullanıldığı yöntem çeşitlemesi kullanılabilir (Ilgar ve Coşgun Ilgar, 2013). Bu çalışmada da nitel çalışmadan sonra, nitel çalışmadan elde edilen sonuçların sağlanmasının yapılması için, nicel araştırma yapılmıştır.

Nitel Kısım İçin Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan TKYÖİDÖ araştırmacı tarafından, ilgili alanyazın, uzman görüşü ve çalışmanın nitel kısmı olan temellendirilmiş kuram kısmına dayalı olarak beşli Likert tipinde ("1 = Hiç Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum" şeklinde) geliştirilen, dört boyutlu (Okul Yönetimi ve Liderlik, Özgerçekleştirme, Öğrenciler ve Velileri, Meslektaşlarla İlişkiler) ve 38 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekte ters madde yer almamaktadır. DeVellis'in (2017), kuramsal yapıyı ortaya koyma, madde havuzunu oluşturma, ölçme aracının formatına karar verme, denemelik ölçek maddeleri için uzman görüşüne başvurma, madde geçerliğini sağlama, ölçeğe pilot uygulama yapma, maddeleri ve ölçeği değerlendirme ve ölçeğe son halini vererek örneklem üzerinde uygulama aşamaları izlenerek ölçek geliştirilmiştir.

Geliştirilen ölçeğin pilot uygulamasından toplanan veriler ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılarak ölçeğin faktör yapısı ve yapı geçerliliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. TKYÖİDÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek için AFA yapılmadan önce, KMO katsayısı hesaplanıp ve Bartlett Sphericity Testi yapılarak, verilerin faktör analizi için uygunluğuna bakılmıştır (Yaşlıoğlu, 2017). Ölçeğin KMO değeri .957 olarak bulunmuştur. KMO değerinin 0.8'in üstü olması mükemmel değeri göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Verilerin faktör analizine uygun olması için, Bartlett Sphericity Testi de anlamlı çıkmalıdır (Yaşlıoğlu, 2017). Bartlett Sphericity Testi'nin sonucu da anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2 = 20304$; $df = 630$; $p < .001$). Bu sonuçlar Çokluk vd.'nin (2018) de

ifade ettiği veri setinin AFA yapılması için gerekli olan koşulları sağlamaktadır ve bu değerlere bakarak veri setinin AFA için uygun olduğuna karar verilmiştir.

TKYÖİDÖ'nün pilot uygulamasındaki 56 maddelik anketin faktör sayısına karar vermek üzere özdeğerler, varyanslar ve scree plot diyagramına (yamaç birikinti grafikleri) bakılmıştır. Faktör analizinde temel eksen yaklaşımı ve varimax rotasyonu kullanılmıştır. Faktör yükleri için de sınır değer .45 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Faktör yükleri .45'in altında olan ve birden fazla faktör altında yüklenen binişik denemelik ölçek maddeleri (Büyüköztürk, 2014; Hair vd., 2019) anketten çıkarılmıştır. Yapılan nihai AFA sonucunda, 12 binişik denemelik ölçek maddesi ve sekiz düşük faktör yük değerine sahip denemelik ölçek maddesi anket formundan çıkarılmış ve anket formunda 36 madde kalmıştır. Yamaç birikinti grafiği (scree plot diyagramı) göz önüne alınmış ve maddelerin, öz değerleri sırasıyla 16.91, 4.07, 2.00 ve 1.31 olan dört faktör altında yüklendiği anlaşılmıştır. Faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdelere bakıldığında, birinci faktör % 35.06; ikinci faktör % 12.50, üçüncü faktör % 12.50 ve dördüncü faktör % 10.04'dir. Büyüköztürk (2014), ölçeklerde faktörlerin birlikte açıkladığı varyansın en az % 30 olması gerektiğini ifade etmektedir. TKYÖİDÖ'nün açıkladığı toplam varyans, % 71'dir.

AFA sonucu ortaya çıkan yapının doğrulanabilirliği DFA ile test edilmiştir (Yaşlıoğlu, 2017). DFA'da genellikle, χ^2/sd (ki karenin serbestlik derecesine oranı) değeri, CFI, TLI, RMSEA ve SRMR uyum indeksi değerleri verilmektedir (Sümer, 2000). Yapılan DFA sonucunda, $p < .001$, $\chi^2 = 2095$; $sd = 582$; $\chi^2/sd = 3.599$; CFI = 0.925; TLI = 0.919; SRMR = 0.053 ve RMSEA = 0.072 olduğu görülmüştür. Değerlerin, Sümer'in (2000) belirttiği kabul edilebilir uyum seviyesinde olduğu görülmüştür.

TKYÖİDÖ'nün güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach's Alfa (α) iç tutarlık katsayıları kullanılmıştır.. İç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha), TKYÖİDÖ'nün tamamı için $\alpha = 0.96$, okul yönetimi ve liderlik boyutu için $\alpha = 0.97$, özgerçekleştirme boyutu için $\alpha = 0.92$, öğrenciler ve velileri boyutu için $\alpha = 0.90$, meslektaşlarla ilişkiler boyutu için $\alpha = 0.92$ 'dir. Bu sonuçlar ölçeğin tamamı ve boyutlarının iç tutarlıklarının yüksek olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999).

AFA ve DFA sonuçları ve güvenilirliğe ilişkin bulgulardan yola çıkılarak, TKYÖİDÖ'nün, Türk kültüründe öğretmenlerin iş doyumunu ölçmek için yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu kısımda ilk önce nitel verilerin analizi, daha sonra nicel verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Nitel Verilerin Analizi

Çalışmanın nitel kısmında elde edilen veriler, MAXQDA nitel analiz programıyla ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi kurallı kodlamalarla herhangi bir metnin daha küçük içeriklerle sistematik olarak özetlenmesine yardımcı olan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2014). Analiz aşamasında dijital ortama aktarılan katılımcı görüşleri, temellendirilmiş kuram çalışmalarında kullanılan açık, eksnel ve seçici kodlama aşamalarından geçirilmiştir. Açık kodlama sürecinde, detaylı bir incelemeden sonra görüşler benzerliklerine göre gruplanmış ve kodlar, alt kategoriler ve kategoriler oluşturulmuştur. Her bir kodun (görüşün), anlamca benzer olan kategori veya kategorilerde yer almasına özen gösterilmiştir. Eksnel kodlama sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan iş doyumunu ile ilgili iki soru birlikte analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen ve okul müdürlerinin cevaplarından, öğretmen iş doyumunu ile ilgili 786 görüş çıkarılmıştır. Bu görüşlerin 453'ü öğretmenlerin cevaplarından, 333'ü okul müdürlerinin cevaplarından. Bu analiz sonucunda, geliştirilmesi düşünülen TKYÖİDÖ'nün madde havuzları da hazırlanmıştır. Seçici kodlama aşaması ise, çalışmanın nicel kısmıyla birlikte yürütülmüştür. Bu aşamada iş doyumunu ile ilgili boyutlar Türk kültüründe öğretmen iş doyumunu etkileyen faktörler altında düzenlenmiştir. Çalışmanın nicel kısmı ayrıca, nitel kısmın sağlanmasının yapılmasına imkân vermiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde ise, sosyal bilimler için kullanılan istatistik programları kullanılmıştır. Geliştirilen TKYÖİDÖ'nün ön uygulaması yapılmış, elde edilen verilerle ölçme araçlarının AFA ve DFA'sı yapılmıştır. Nitel aşamada elde edilen sonuçlar, nicel aşama ile desteklenmiştir (Özdemir, 2018). Geliştirilen TKYÖİDÖ'nün ön uygulaması yapılarak toplanan verilerle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın seçici kodlama aşamasında ortaya konulan TKYÖİDÖ'nün boyutları, ortaya konan Türk yönetim kültüründe öğretmen iş doyumunu

etkileyen faktörler olarak kabul edilmiş ve bu faktörler, ölçek boyutlarının içerdiği maddeler ile aşağıda açıklanmıştır.

Türk Yönetim Kültürüne Göre Öğretmenlerin İş Doyumunu Belirleyen Faktörler

TKYÖİDÖ, “Okul Yönetimi ve Liderlik, Özgerçekleştirme, Öğrenciler-Velileri ve Meslektaşlarla İlişkiler” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. TKYÖİDÖ’nün açıkladığı toplam varyans, % 71’dir. Aşağıda TKYÖİDÖ’nün nihai AFA sonuçları yer almaktadır. Boyutlar ve içerdiği maddelere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1
TKYÖİDÖ’nün Nihai AFA Sonuçları

Maddeler	F. 1	F. 2	F. 3	F. 4
F 1. Okul Yönetimi ve Liderlik Boyutu				
1. Okul yönetimi, bana karşı samimi ve ilgilidir.	0.885			
2. Okul yönetimi, demokratik bir yönetim sergilemektedir.	0.883			
3. Okul yönetimi, istek ve beklentilerimi dikkate almaktadır.	0.882			
4. Okul yönetimi, sorunlarımı dinlemekte ve çözmeye çalışmaktadır.	0.869			
5. Okul yönetimi, bana karşı anlayışlı bir tutum sergilemektedir.	0.859			
6. Okul yönetimi, adil bir yönetim sergilemektedir.	0.858			
7. Okul yönetimi, bana karşı güler yüzlüdür.	0.856			
8. Okul yönetimi, fikirlerimi önemsemektedir.	0.854			
9. Okul yönetimi, ihtiyacım olan her konuda bana yardımcı olmaktadır.	0.847			
10. Okul yönetimi, beni motive etmektedir.	0.830			
11. Okul yönetimi, bütün öğretmenlere eşit mesafededir.	0.809			
12. Okul yönetimi, etkili bir öğretmen olmak için bana yol göstermektedir.	0.806			
13. Okul yönetimi, olumsuz bir durum karşısında beni koruyup kollamaktadır.	0.798			

14. İyi işler yaptığım zaman, okul yönetimi tarafından takdir ediliyorum.	0.762
15. Okul yönetiminde ve okulla ilgili alınan kararlarda söz sahibiyim.	0.731
16. Başarılarım, okul yönetimi tarafından ödüllendiriliyor.	0.729
17. Okulda, başarılarım ilan ediliyor.	0.701

F 2. Özgerçekleştirme Boyutu

18. Öğrencilerimin gelişimine katkı sağlayabildiğimi düşünüyorum.	0.854
19. Öğrencilerimin kalbine ve hayatına dokunabildiğimi düşünüyorum.	0.829
20. Öğrencilerimle aramda etkili ve olumlu bir iletişim bulunduğunu düşünüyorum.	0.816
21. Öğrencilerimle aramda olumlu bir bağ kurabildiğimi düşünüyorum.	0.794
22. Öğrencilerimin beni sevdiğini düşünüyorum.	0.768
23. Öğrencilerime iyi bir rol-model olduğumu düşünüyorum.	0.684

F 3. Öğrenciler ve Velileri Boyutu

24. Öğrencilerimin velileri çocuklarıyla ilgilenmektedir.	0.794
25. Öğrencilerimin velileri oldukça duyarlıdır.	0.793
26. Öğrencilerimin hazırbulunuşluk seviyesinin yüksek olduğunu düşünüyorum.	0.763
27. Öğrencilerimin çalışkan olduğunu düşünüyorum.	0.745
28. Öğrencilerimin öğrenmeye istekli olduğunu düşünüyorum.	0.683
29. Öğrencilerimin dersime hazırlıklı geldiğini düşünüyorum.	0.667
30. Okul çevresinin sosyo-ekonomik şartları oldukça iyidir.	0.621

F 4. Meslektaşlarla İlişkiler Boyutu

31. Mesai arkadaşlarım, güler yüzlüdür.	0.739
32. Mesai arkadaşlarımla ekip ruhu oluşturuyoruz.	0.737
33. Çalıştığım okulda, öğretmenler “biz” duygusunu benimsemişlerdir.	0.684

Türk Kültürü Bağlamında Öğretmenlerin İş Doyumunu Belirleyen Faktörlerin...

34. Okulumdaki öğretmen arkadaşlarımla samimi, iyi ve olumlu ilişkilerim bulunmaktadır.	0.672			
35. Mesai arkadaşlarım, halimi hatırımı sorar.	0.667			
36. Okulda, samimi, güzel ve mutlu bir arkadaşlık ortamı vardır.	0.622			
	F.1.	F.2.	F.3.	F.4.
Açıklanan Toplam Varyans = % 71	% 35.6	% 12.5	% 12.5	% 10.4
Özdeğer	16.91	4.07	2.00	1.31

Aşağıda bu boyutlar detaylı bir biçimde anlatılmıştır.

Okul Yönetimi ve Liderlik

Çalışma bulgularına göre, Türk kültüründe öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörlerin ilki “Okul Yönetimi ve Liderlik” boyutudur. Bu boyut öğretmenlerin iş doyumundaki varyansın % 35.6’sını açıklamaktadır. Okul yönetimi ve liderlik boyutu, Türk kültüründe öğretmenlerin iş doyumunun sağlanmasında okul yönetimi ve okulda yapılan etkili liderliğin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Bu boyuta göre, Türk kültüründe öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için, okul yönetiminin öğretmenlerle samimiyet kurması ve öğretmenlere karşı ilgili, anlayışlı ve güleryüzlü olması gerekmektedir. Okul yönetiminin öğretmenlerin istek ve beklentilerini dikkate alması, sorunlarını dinlemesi ve çözmek için ellerinden geleni yapması, öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için oldukça önemlidir. Öğretmenler ihtiyaçları olan her konuda çekinmeden okul yönetimine başvurabilmeyi ve okul yönetiminden destek alabilmeyi istemektedirler.

Ayrıca, okul yönetimi, öğretmenlerin iş doyumunu sağlaması için öğretmenleri motive etmeli ve yol göstermelidir. Öğretmenler, okul yönetiminden, kendilerine hedef göstermelerini, kendilerini isteklendirmelerini ve okulun amaçlarına inandırılmalarını beklemektedirler. Ayrıca, öğretmenler, okul yönetiminin olumsuz bir durum karşısında öğretmenleri koruyup kollamasını ve öğretmenleri koruyucu bir tutum sergilemesini talep etmektedirler.

Bunlarla birlikte, öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için, okul yönetiminin adil, eşit, objektif ve demokratik bir yönetim sergilemesi gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmenler okul yönetiminden demokratik bir yönetim

sergilemesini beklemektedirler. Öğretmenler en azından alınan kararlarda kendilerine de danışılmasını ve söz hakkı verilmesini talep etmektedirler.

Öğretmenler, ayrıca, yaptıkları başarılı işlerin ve verdikleri emeklerin görülmesini ve takdir edilmesini arzulamaktadırlar. Okulda okul yönetimi tarafından başarıları ilan edilen ve ödüllendirilen öğretmenlerin iş doyumunu sağlaması kolaylaşmaktadır. Öğretmenlerin iş doyumunun sağlanmasında dışsal faktörlerin de oldukça önemli olduğu gözükmektedir.

Özgerçekleştirme

Türk kültüründe, öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörlere göre, öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için önemli olan diğer bir boyut, “özgerçekleştirme” boyutudur. Varyansın, % 12.5’ini açıklamaktadır. Öğretmenler, öğrencileriyle aralarında olan ilişkilerine ve öğrencilerine katkı sağlayabilmelerine çok önem vermektedirler. Öğrencileriyle aralarında etkili ve olumlu iletişim ve bağ kurabilen, öğrencilerinin gelişimine katkı sağlayabilen, öğrencilerinin kalbine ve hayatında dokunabildiğini ve öğrencilerine iyi bir rol-model olabildiği düşünülen bir öğretmenin işinden aldığı doyum yükselmektedir. Türk kültürü ilişki temelli ve ortaklaşa davranışçı bir kültür olduğu, öğretmenlerin öğrencileriyle aralarında olumlu ve samimi ilişkiler olmasını istemesinde de kendini göstermektedir. Öğretmenler öğrencileri tarafından sevmeyi hak ettiklerini düşünmektedirler.

Öğrenciler ve Velileri

Öğrenciler ve velileri, öğretmenlerin iş doyumunun sağlanmasına oldukça önemlidir. Bu boyut varyansın % 12.5’ini açıklamaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye istekli olması, derslere hazırlıklı gelmesi, yüksek hazırbulunuşluk seviyesi ve çalışkan olması, öğretmenin yaptığı öğretmenlik mesleğinden doyum sağlamasının önemli bir etkenidir. Ayrıca, velilerin duyarlı olması ve öğrencileriyle ilgilenmesi de öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için oldukça gereklidir. Öğrenmeye istekli, çalışkan ve dersle ilgili hazırbulunuşluk seviyesi yüksek öğrenciler ile verimli bir ders işlemek, öğretmenin öğretmenlik mesleğinden sağlanan doyuma önemli katkılar yapmaktadır.

Bununla birlikte, öğretmenler, öğrencilerin başarısı için velilerden de destek beklemektedirler. Öğretmenler, öğrencilerinin velileriyle samimi ve içten ilişkiler kurarak işbirliği yapmak istemektedirler. Çocuklarıyla ilgilenen, çocuklarının eğitimi ile ilgili öğretmenleriyle görüşen ve çocuklarının eğitiminde

öğretmenlere destek olan duyarlı veliler, öğretmenlerin iş doyumuna olumlu katkılar yapmaktadırlar. Ortaklaşa davranışçı bir toplum olduğumuz için, öğrencilerin eğitime okulun iç ve dış tüm paydaşlarının katkı sağlaması beklenmektedir.

Meslektaşlarla İlişkiler

Öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için gerekli olan faktörlerin bir diğer boyutu “meslektaşlarla ilişkiler” boyutudur. Varyansın % 10.4’ünü açıklamaktadır. Öğretmenlik mesleği öğretmenin okulundaki diğer öğretmenlerle ekip ruhu oluşturarak işbirliği ile etkili bir şekilde yerine getirebileceği bir meslektir. Öğretmenler, okuldaki mesai arkadaşlarıyla samimi, olumlu ve iyi ilişkiler geliştirmek, meslektaşlarından güler yüz görmek, mesai arkadaşlarıyla sohbet edip dertleşmek istemektedirler. Meslektaşları tarafından hali-hatırı sorulan ve destek olunan öğretmenin iş doyumunu artmaktadır. Çalışılan okulun iklimi ve ortamı da, öğretmenlerin iş doyumunu etkilemektedir. Çalıştığı okulda mesai arkadaşlarının bir ekip ruhu içerisinde çalıştığını ve kendisinin de ekibin değerli bir üyesi olduğunu ve okuldaki öğretmenlerin “ben” değil “biz” anlayışına sahip olduğunu düşünen bir öğretmen, öğretmen olduğunu hissedecek ve mesleğinden doyum sağlayacaktır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türk kültürüne özgü eğitim yönetimi alanının sorunlarını, Batı’ya akademik bağımlılık içerisinde yapılan çalışmalar çözememektedir. Erdem ve Kocabaş (2005), eğitim sistemleri için başka kültürlerden alınan anlayış, model ve uygulamaların kültüre uyarlanarak transfer edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Örgüt performansı, yönetim uygulamalarının, ulusal kültürlerle uyumlu olması halinde artmaktadır (Newman ve Nollen, 1996). İş doyumunu için de yerel ve kültürel bağlamın dikkate alınması gerekmektedir. Bu çalışmada, Türk kültüründe öğretmen iş doyumunu etkileyen faktörler araştırılmıştır.

Türk yönetim kültüründe öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörleri ortaya koymak için TKYÖİDÖ geliştirilmiştir. TKYÖİDÖ’nün açıkladığı toplam varyans, % 71’dir. TKYÖİDÖ, “Okul Yönetimi ve Liderlik”, “Özgerçekleştirme”, “Öğrenciler ve Velileri” ve “Meslektaşlarla İlişkiler” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. TKYÖİDÖ’nün boyutları, Türk kültüründe öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörlerin de boyutlarıdır. “Okul Yönetimi ve Liderlik Boyutu” varyansın % 35.6’sını; “Özgerçekleştirme Boyutu” varyansın % 12.5’ini; “Öğrenciler-Velileri Boyutu” varyansın % 12.5’ini ve “Meslektaşlarla İlişkiler

Boyutu” varyansın % 10’4’ünü açıklamaktadır. Başka bir deyişle, Türk kültürüne göre, öğretmenlerin iş doyumlarının okul yönetimiyle ilişkiler, öğretmenin kendini gerçekleştirme, öğrenciler-veliler ve mesai arkadaşlarıyla ilişkiler olmak üzere dört ana kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sağladığı iş doyumunun birinci ve en önemli kaynağı, okul idaresidir. Türk yönetim kültürüne göre, öğretmenlerin iş doyumunun sağlanmasında, okul idaresi ve okul idaresinin etkili okul liderliği yapması en önemli faktördür. Luthans (2011) da yönetim anlayışının, iş doyumunu etkilediğini belirtmektedir. Okul yönetimi ve liderlik boyutuna göre, Türk kültüründe, öğretmenlerin iş doyumunu sağlaması için, okul yönetiminin öğretmenlere karşı samimi ve ilgili olması, demokratik ve adil bir yönetim sergilemesi, öğretmenlerin istek ve beklentilerini dikkate alması, öğretmenlerin sorunlarını dinlemesi ve çözmeye çalışması, öğretmenlere karşı anlayışlı bir tutum sergilemesi ve öğretmenlere güler yüz göstermesi gerekmektedir. Bursalıoğlu (2002), okul yöneticisinin, öğretmenlerin sosyal gereksinimlerine karşı da duyarlı olması gerektiğini ve öğretmenlerin sosyal gereksinimlerine karşı duyarlı olmayan okul yöneticisinin, okul ortamı içinde öğretmenlerin moralini yükseltmesinin zor olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenler ihtiyaçları olan her konuda, okul idaresinin desteğini arkalarında hissetmek ve olumsuz bir durum karşısında okul idaresinin kendilerini koruyup kollamasını istemektedirler. Hulpia vd.,’ye (2009) göre, destekleyici liderlik, öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlamaktadır. İyi işler yapan başarılı öğretmenlerin takdir edilip ödüllendirilmesi, başarılarının okul yönetimi tarafından ilan edilmesi, okul yönetiminin öğretmenleri motive etmesi ve etkili bir öğretmen olmak için öğretmenlere yol göstermesi, öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlamaktadır. Demirtaş ve Alanoğlu (2015), iş doyumunun, işgörenlerin yaptıkları işlerin ve edindikleri tecrübelerin takdir edilmesi sonucunda oluştuğunu ifade etmektedirler. İşgörenlerin ödüllendirmesi iş doyumunu arttırmaktadır (Sevimli ve İşcan, 2005). Öğretmenlerin okulda alınan kararlarda söz hakkının bulunması ve öğretmenlere okulla ilgili sorumluluk verilmesi, iş doyumlarını olumlu etkilemektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Shann, 1998).

Çalışma bulgularına göre, öğretmenlerin sağladığı iş doyumunun ikinci kaynağı kendisidir. Öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirdiğini düşünmesi, iş doyumuna ulaşmasını sağlar. Bu boyut, özgerçekleştirme olarak isimlendirilmiştir. Türk kültürüne göre, öğretmenler, öğrencileriyle aralarında olumlu bir bağ ve etkili ve olumlu bir iletişim kurup, öğrencilerine iyi bir rol-model olarak, öğrencilerinin gelişimine katkı sağlayabilmek ve öğrencilerinin

kalbine ve hayatına dokunabilmeyi amaçlamaktadırlar. Öğrencilerine karşılıklı sevgi içerisinde sıcak bir öğrenme ortamı oluşturabildiğini düşünen öğretmen, işinden zevk almaktadır. Robbins ve Judge'a (2017) göre, kendisiyle ilgili özdeğerlendirmeleri olumlu olan, temel yetkinliklerine inanan işgörenler, daha fazla iş doyumunu sağlamaktadırlar. Öğretmenler, en büyük iş doyumunu, öğrenci başarısı ve kendi mesleki yeterlilikleri ve gelişimleriyle ilgili konular gibi öğretmenin temel işi olarak adlandırılacak faktörlerden sağlamaktadırlar (Scott ve Dinham, 2003). Shann'a (1998) göre de, çocuklarla çalışmak ve öğrencilerle iyi ve sıcak ilişkiler geliştirmek, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlayan en önemli faktördür. Türk kültüründe, öğretmenlerin maddi getiriden çok, öğretmenliğin manevi getirilerinden iş doyumunu sağladığı görülmektedir. Abd-El-Fattah (2010), Mısır'da gerçekleştirdiği çalışmasında, ücret artışının, öğretmenlerin iş doyum düzeylerine anlamlı bir katkı yapmadığını; öğretmenlerin, ücretten çok, tanınma, başarı ve kendini gerçekleştirme gibi üst düzey gereksinimleri karşılandığında iş doyumunu sağladıklarını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumunun üçüncü kaynağı, öğrenciler ve velilerdir. Öğrencilerinin hazırbulunuşluk seviyesinin yüksek olması, öğrenmeye istekli olmaları ve derslere önceden hazırlık yaparak gelmeleri, öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlar. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeleri için kılavuzluk etmek için okulda bulunmaktadır. Öğrencilerini öğrenme için motive edip isteklendirebilen bir öğretmen, işinden doyum sağlamaktadır. Ancak öğrencileri öğrenmeye isteklendirecek olanlar da öğretmenler ve velilerdir. Öğretmenlerin öğrencilerinin velileri ile samimi ilişkiler kurabilmesi ve öğrencilerin eğitime maksimum veli katkısı sağlaması gerekmektedir. Ortaklaşa davranışçı bir kültür olan Türk kültüründe, öğretmen ne kadar uğraşsa da veli desteği olmadan, öğrencileri öğrenmeye istekli hale getiremeyebilir. Öğrencileriyle ilgilenen duyarlı veliler, öğretmenin iş doyumunu sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Erol ve Turhan (2018), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını sağlamada, öğrencisinin eğitime velisinin katılımının önemli katkısının bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Shann (1998), veliler ve öğretmen arasındaki ilişkilerin kalitesinin, öğretmenlerin iş doyumlarını önemli ölçüde etkilediğini ifade etmektedir. Ortaklaşa davranışçı toplumlarda, işgörenler işbirliği içerisinde ortaklaşa ve takım yaklaşımı uygulayarak çalışmak istemektedirler (Rodrigues, 1998).

Öğretmenin iş doyumunun dördüncü ve son kaynağı, meslektaşlarıyla olan olumlu ilişkileridir. Mesai arkadaşları güler yüzlü olan, mesai arkadaşlarıyla ekip ruhu oluşturarak işbirliği halinde çalışan, "biz" duygusunu benimseyen öğretmenlerle beraber çalışan ve öğretmen arkadaşlarıyla samimi, iyi ve olumlu ilişkileri ve iletişimi bulunan bir öğretmenin iş doyumunu artmaktadır. Türk

kültüründe, insan ilişkilerine verilen önemin fazla olması da öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkilerin kalitesinin iş doyumlarıyla daha fazla ilişkili olmasını sağlamaktadır. Çalışma ortamı da öğretmenlerin iş doyumlarını etkilemektedir. Samimi, güzel ve mutlu bir arkadaşlık ortamında çalışan öğretmenler, işlerinden daha fazla doyum sağlamaktadırlar. Öğretmenler hem okul yönetimi, hem mesai arkadaşlarıyla samimi olmak, arkadaşlık ortamında ve işbirliği içerisinde çalışmak, güler yüz ve sıcak bir iletişim görmek istemektedirler. İş ortamındaki kişilerarası ilişkiler (García-Bernal vd., 2005), örgütsel ortam (Sevimli ve İşcan, 2005), çalışma arkadaşları (Luthans, 2011) ve çalışma koşulları (Sevimli ve İşcan, 2005), iş doyumunu etkilemektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, öğretmenin iş doyumunun sağlanması için eğitim yöneticilerine, okul yöneticilerine, öğretmenlerin kendilerine, öğrencilere, velilere ve okulda görev yapan diğer öğretmenlere aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Öğretmenlerin iş doyumları, okul yönetimi, mesai arkadaşları, öğrenciler ve veliler ile olan ilişkilerden oldukça etkilendiği için, öğretmenlerin okul paydaşları ile daha sıcak ve samimi ilişkiler geliştirebilmesi kolaylaştırılmalıdır.

- Öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmak için, okul yöneticileri, insan ilişkilerinde başarılı, okul yöneticisi olmaya liyakatli ve adil ve eşitlikçi bir anlayışa sahip adaylar arasından seçilmelidir.

- Okul yöneticileri, öğretmenle samimi ilişkiler ve etkili iletişim kurmalı, öğretmenin sorunlarını dinlemeli, istek ve taleplerini karşılamaya çalışmalıdır.

- Okul yöneticileri, demokratik bir yönetim sergilemeli, okul ile ilgili konularda öğretmenle istişare yapmalı ve öğretmene okul yönetimiyle ilgili sorumluluk vermelidir.

- Okul yöneticileri, öğretmene karşı adil olmalı ve negatif ayrımcılık yapmamalıdır.

- Okul yöneticileri, ihtiyacı olan her konuda öğretmeni desteklemeli, koruyup kollamalı, öğretmenin başarılarını takdir etmeli ve ödüllendirmelidir.

- Öğretmenler, öğrencileri ile aralarında olumlu bir bağ, etkili ve olumlu bir iletişim ve samimi ilişkiler kurmaya çalışmalıdır.

- Öğretmenler, öğrencilerinin velileri ile etkili iletişim ve samimi ilişkiler kurmalı ve işbirliği yapmalıdır.

- Öğrenciler derse hazırlıklı gelmeli ve öğrenmeye istekli olmalıdır.

- Veliler, öğrencilerinin öğrenme sürecinin başarıya ulaşması için öğretmen ile işbirliği yapmalıdır.

- Veliler, öğrencileri ile ilgilenmeli ve öğrencilerinin eğitimine katkı sağlamalıdır.

• Okuldaki diğer öğretmenler, mesai arkadaşlarıyla samimi iletişim ve ilişkiler kurmalı ve okulda işbirliği halinde çalışmaya gayret etmelidir.

Çalışmanın sonuçları çerçevesinde, araştırmacılar için ise aşağıdaki öneriler getirilebilir:

• Yurt dışında yapılan çalışmalar, kendi problemlerini çözmeye ve kendi ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olduğu için, Türkiye’de bulunan eğitim sorunlarını ve ihtiyaçlarını önceleyen ve Türk kültürüne yönelik değişkenleri konu edinen çalışmalar yapılabilir.

• İş doyumunu, vb. değişkenler içinde bulunulan kültür ve bağlama bağlı olarak araştırılabilir.

• Türk yönetim kültüründe öğretmen iş doyumunu sağlayan faktörler ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abd-El-Fattah, S. M. (2010). Longitudinal effects of pay increase on teachers' job satisfaction: A motivational perspective. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of International Social Research*, 3(10), 11-21.

Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.

Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (12. Baskı). PegemA Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (20. baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları* (5. Baskı). Pegem Akademi.

- Dalğar, İ. (2012). *Relational Models Theory and Their Associations with Cultural Orientations and Personal Value Priorities in the Turkish Cultural Context*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Demirtaş, Z. & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications*. Sage Publications.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Erdem, R. & Kocabaş, İ. (2005). Eğitim denetçilerinin kültürel değerleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 199-207.
- Erol, Y. C., & Turhan, M. (2018). The relationship between parental involvement to education of students and student's engagement to school. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 260-281.
- Fırat, N. Ş. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yansımaları, alana getirdiği katkı ve sınırlılıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 40-51.
- García-Bernal, J., Gargallo-Castel, A., Marzo-Navarro, M., & Rivera-Torres, P. (2005). Job satisfaction: Empirical evidence of gender differences. *Women in Management Review*, 20(4), 279-288.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Adline.
- Gürbüz, S. & Bingöl, D. (2007). Çeşitli örgüt yöneticilerinin güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, eril-dişil ve bireyci-toplulukçu kültür boyutlarına yönelik eğilimleri üzerine görgül bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 6(2), 68-87.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Howitt, (2016). *Introduction to Qualitative Methods in Psychology* (3rd ed.). Pearson Education Limited.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Edt: S. Turan). Nobel.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- Ilgar, M. Z. & Coşgun Ilgar, S. (2013), Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (temellendirilmiş kuram). *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 197-247.
- Kim, I., & Loadman, W. (1994). *Predicting Teacher Job Satisfaction*. Columbus: Ohio State University.
- Levent, E. (1997). Türk eğitim sisteminin yapı ve işleyişi üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 263-283.
- Luthans, F. (2011). *Organizational Behavior: An Evidence Based Approach* (12th ed.). Mc-Graw Hill/Irwin.
- Miles, M., B., & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expedient Sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Newman, K. L., & Nollen, S. D. (1996). Culture and congruence: The fit between management practices and national culture. *Journal of International Business Studies*, 27(4), 753-779.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Kaan Kitap Evi.
- Özdemir, T. Y. (2018). Karma yöntem araştırmalarında keşfedici desen. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* (s. 493-502) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2017). *Organizational Behavior* (17th edition). Global edition. Pearson Education Limited.
- Rodrigues, C. A. (1998). Cultural classifications of societies and how they affect cross-cultural management. *Cross cultural management*, 5(3), 31-41.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sargut, A. S. (2010). *Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim* (3. Baskı). İmge Kitabevi.

- Scott, C., & Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 74-86.
- Sergiovanni, T. J. (2003). The lifeworld at the center: Values and action in educational leadership. In N. Bennett, M. Crawford and M. Cartwright (Eds). *Effective Educational Leadership* (pp. 14-24). SAGE Publications Company.
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 55-64.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
- Sofyalıoğlu, Ç. ve Aktaş, R. (2001). Kültürel farklılıkların uluslararası işletmelere etkisi. *Yönetim ve Ekonomi*, 8(1), 75-92.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 143-168.
- Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 79-94.
- Tinsley, H. E., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 414-424.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Seçkin Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The main purpose of the research is to determine the factors that determine teachers' job satisfaction in Turkish culture. Considering the cultural differences between societies, the scarcity of scientific studies dealing with variables such as teacher job satisfaction in the perspective of Turkish culture is one of the main reasons for this study.

Method: In the study, exploratory sequential mixed design was used. In the study, starting with the qualitative method, the measurement tool was developed with the findings obtained from the qualitative data and this measurement tool was applied on the sample. The measurement tool was developed to determine the factors affecting teacher job satisfaction in Turkish culture. The qualitative part of the research is a grounded theory study. The quantitative part of the research is a scale development study.

Findings: The dimensions of the Teacher Job Satisfaction Scale for Turkish Culture, which was revealed during the selective coding phase of the study, were accepted as the factors affecting teacher job satisfaction in the Turkish administrative culture. The Teacher Job Satisfaction Scale for Turkish Culture consists of four dimensions: "School Administration and Leadership, Self-actualization, Students and Their Parents, and Relations with Colleagues". The total variance explained by the Teacher Job Satisfaction Scale for Turkish Culture is 71%. According to the findings of the study, the first factor affecting teachers' job satisfaction in Turkish culture is the dimension of "School Management and Leadership". This dimension explains 35.6% of the variance in teachers' job satisfaction. The dimension of school management and leadership shows how important the school management and effective leadership in the school are in ensuring the job satisfaction of teachers in Turkish culture. According to the factors affecting teachers' job satisfaction in Turkish culture, another dimension that is important for teachers' job satisfaction is the "self-actualization" dimension. It explains 12.5% of the variance. Teachers attach great importance to their relationships with their students and their ability to contribute to their students. Students and their parents are very important in ensuring job satisfaction of teachers. This dimension explains 12.5% of the variance. Students' willingness to learn, being prepared for classes, high level of readiness and being hardworking are important factors for a teacher's satisfaction with his teaching profession. In addition, it is very necessary for the parents to be sensitive and take care of their students in order to ensure the job satisfaction of the teachers. Another dimension of the factors necessary for teachers' job satisfaction is the dimension of "relationships with colleagues". It explains 10.4% of the variance. Teachers want to develop sincere, positive and good relations with their

colleagues at school, to see a smiling face from their colleagues, to chat and talk with their colleagues.

Results and Discussion: The first and most important source of job satisfaction provided by teachers is school administration. According to the dimension of school management and leadership, in Turkish culture, in order to ensure job satisfaction of teachers, the school administration should be sincere and interested in teachers, exhibit a democratic and fair administration, take into account the wishes and expectations of teachers, listen to teachers' problems and try to solve them, and have an understanding towards teachers. Luthans (2011) also states that management approach affects job satisfaction. According to the findings of the study, the second source of job satisfaction provided by teachers is themselves. The fact that teachers think that they are realizing themselves enables them to reach job satisfaction. The teacher, who thinks that he/she can create a warm learning environment with mutual love for his/her students, enjoys his/her work. According to Robbins and Judge (2017), employees who have positive self-evaluations and believe in their core competencies provide more job satisfaction. The third source of teachers' job satisfaction is students and parents. The high level of readiness of the students, their willingness to learn, and the fact that they come to the lessons with preparations in advance contribute to the job satisfaction of the teachers. The fourth and final source of teacher job satisfaction is positive relationships with colleagues. Interpersonal relations in the work environment (García-Bernal et al., 2005), organizational environment (Sevimli & İşcan, 2005), colleagues (Luthans, 2011) and working conditions (Sevimli & İşcan, 2005) affect job satisfaction. It has been seen that these four factors are very important for teachers' job satisfaction and it is recommended to pay attention to these four factors.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52571>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 06-09-2021
Kabul Tarihi: 24-11-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 06-09-2021
Accepted: 24-11-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Özekmekçi, M. M. (2021). 1838-1840 Arasında İstanbul'daki Gözetleme Pratiklerine Bir Misal; Tahaffuz Jurnalleri. *Journal of History School*, 55, 4457-4485.

1838-1840 ARASINDA İSTANBUL'DAKİ GÖZETLEME PRATİKLERİNE BİR MİSAL: TAHAFFUZ JURNALLERİ

Mustafa Mesut ÖZEKMEKÇİ¹

Öz

II. Mahmut döneminden itibaren Osmanlı Devleti nitelikli bir kamu yönetimi için ahaliyi oluşturan bireyler hakkında daha detaylı bilgi sahibi olmak istemiştir. Bu amaca bağlı olarak gözetleme pratikleri olarak tabir edilen çeşitli uygulamalar başta başkent İstanbul'da olmak üzere 19. yüzyılın ilk yarısından itibaren hayata geçirilmiştir. 1826'dan sonra yapılan nüfus sayımları, vergi mükelleflerinin taşınır, taşınmaz mal varlıklarına dair verileri barındıran temettuat tahrirleri, başta İstanbul için olmak üzere hazırlanan şehir haritaları gibi çalışmalar söz konusu gözetleme pratiklerine örnek olarak verilebilir. Bu çerçevede 1838 yılında kurulan ve başkentteki olası salgın hastalıkların önünü almayı hedefleyen Karantina Teşkilatı da gözetleme pratiğine hizmet eden en önemli yapılandırmadır. Nitekim Karantina Teşkilatı, kuruluşuyla birlikte her ay başkentte görülen hastalıklara dair listeler hazırlayıp, envanter oluşturmakta ve ayrıca bunlardan ölenlere dair verileri özet raporlar haline getirip Bâbîâli'ye sunmaktadır. Makalede, özellikle 19. yüzyılda tüm dünyada ortak bir modernite olgusunun parçası olarak kabul edilebilecek Karantina Teşkilatının çalışmaları ile hazırlanan raporlardaki veriler irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler; II. Mahmut, İstanbul, Gözetleme Pratikleri, Hastalık, Tahaffuz, Ölüm.

¹Öğr. Gör. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Gökçeada MYO, mesutozekmekci@comu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7613-9939

A Miscellaneous to Surveillance Practices in Istanbul between 1838-1840: Tahaffuz (quarantine) Journals (journals)

Abstract

Since the reign of Mahmud II, the Ottoman Empire wanted to have more detailed information about the individuals that make up the population for a qualified public administration. Depending to this purpose, various applications referred to as surveillance practices have been implemented since the first half of the 19th century, especially in the capital Istanbul. Studies such as censuses conducted after 1826, *temettuat registers* containing data on the movable and immovable assets of taxpayers, and city maps prepared especially for Istanbul can be given as examples of these surveillance practices. In this context, the Quarantine Organization, which was established in 1838 and aims to prevent possible epidemics in the capital, is one of the structures that serve the surveillance practice. As a matter of fact, the Quarantine Organization creates an inventory of the diseases seen in the capital every month with its establishment, and also prepares the data on those who died from them into summary reports and presents them to the Babiâli (Sublime Porte). In the article, especially the data in the reports prepared with the studies of the Quarantine Organization, which can be accepted as a part of a common modernity phenomenon all over the world in the 19th century, have been examined.

Keywords; Mahmud II, İstanbul, Public Surveillance, Disease, Lazaretto, Death.

GİRİŞ

İlber Ortaylı'nın Osmanlı Devleti'nin 19. yüzyıldaki vaziyetini ifade etmek için kullandığı *en uzun asır* ifadesi mevzu bahis zaman diliminde devletin başına gelen badireler ile bunların önünü almak adına yapılan değişim ile dönüşümü açıklama noktasında tarihçilerin sık sık başvurduğu bir referanstır.² Söz konusu yenilikler şüphesiz devletin klasik dönemden beri süre gelen yapısında köklü değişimlere yol açmıştır. Yeni bir ordu kurulması, divan-ı hümayunun ilgası ile kabine sistemine geçilmesi, nezaretlerin teşkili gibi reformlar kamu yönetimindeki değişimlere misaldir. 19. asırla ilgili çalışmalarda devletin yeniden yapılanması adına sık sık Avrupa örneğinden hareketle vücuda getirilen yeni kurumlara değinilmekte ve bu asırda Osmanlı "kamu yönetiminin" yeniden şekillendirildiği ifade edilmektedir.³

² İlber Ortaylı, *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, 34. bs., İstanbul: Timaş Yayınları, 2012.

³ Konu ile alakalı geniş bilgi için bkz. Ali Akyıldız, *Osmanlı Merkez Teşkilâtında Reform (1836-1856)*. İstanbul: Eren Yayıncılık, 1993.

19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin idari, askeri vb. mekanizmalarının tamamen değişmesinin yanı sıra sosyal hayatın detaylarına vakıf olunması adına başta başkentte uygulanmaya başlanan yenilikler bu dönemin göze çarpan bir başka özelliğidir. Bu çerçevede 19. yüzyılın ilk yarısından itibaren devlet ricalinin umurun ahvalini *okunabilir* hale getirmek adına pek çok sahada gösterdiği detaylı çabalar mevcuttur ve bu uğraşlar devletin toplum hakkında bilgi elde etmesine yarayan gözetleme pratikleridir.⁴ Söz konusu faaliyetlerin İstanbul özelinde I. Abdülhamid'le (1774-1789) kısmen başladığı, III. Selim (1789-1807) döneminde de bu çalışmaların detaylandırılarak devam ettiğini ortaya koyan eserler de mevcuttur.⁵ Nitekim III. Selim iktidarında başkentteki esnaflar, bekârlar vb. unsurlar özellikle şehrin asayişini sağlamak adına merkezi otoritenin görevlileri tarafından kayıt altına alınmıştır.⁶ Ancak III. Selim'in Patrona Halil isyanıyla tahttan indirilmesiyle sözü edilen çalışmalar doğal olarak kesilmiştir. II. Mahmut'un (1808-1839) ise III. Selim'in başlattığı işleri nihayete erdirmek konusunda özellikle Yeniçeri Ocağını kaldırdıktan sonra daha geniş bir hareket alanı bulduğu ve eline geçen bu fırsatı kullanmak konusunda oldukça ısrarlı ve kararlı davrandığı da açıktır.

1. Çok İşlevli Bir Gözetleme Pratiği: Karantina Teşkilatı ve Kuruluşuna Dair Kısa Bir Değerlendirme

Tebaa hakkında nitelikli bilgi sahibi olmak için *iktisadi, demografik ve siyasi* veriler elde etme noktasında sistematik olarak ilk gayreti gösteren ve gözetleme pratiği olarak tabir edilen uygulamaları geniş bir sahada yürürlüğe koyan padişahın II. Mahmut olduğu şüphesizdir.⁷ 1826'dan itibaren acele ile uygulanan ve zaman içinde çok şekilci bir hal aldığı da söylenebilecek merkezileşme ve de modernleşme programı çerçevesinde devlet, ahaliyi bir bütün olarak gören eski zihniyetten vazgeçerek halkı bireyler olarak tanıma ve

⁴ Gözetleme pratiği ve toplumun okunabilir hale gelmesi için bkz; Cengiz Kırılı, *Sultan ve Kamuoyu Osmanlı Modernleşme Sürecinde Havadis Journalleri (1840-1844)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2009, 13-37.

⁵ Cahit Kayra, Erol Üyepazarcı, *İkinci Mahmut'un İstanbul'u Bostancıbaşı Sicilleri*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yay. No:8, 1992, 2.

⁶ Konu ile alakalı bkz. Cengiz Kırılı, "Devlet ve İstatistik: Esnaf Kefalet Defterleri Işığında III. Selim İktidarı", *Nizam'ı Kadim'den Nizam'ı Cedid'e III. Selim ve Dönemi*. ed. Seyfi Kenan, İstanbul: İSAM, İstanbul 2010, 183-212; Betül Başaran, *Selim III: Social Kontrol and Policing in Istanbul at the End of the Eighteenth Century*. Leiden: Brill, 2014, Işıl Çokuğraş, *Bekâr Odaları ve Meyhaneler Osmanlı İstanbul'unda Marjinalite ve Mekân (1789-1839)*. İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü, 2016.

⁷ Kırılı, *Havadis Journalleri*. 34.

tanımlama yoluna gitmiştir.⁸ Söz konusu bakış açısının değişmesine paralel, merkezi otorite, imparatorluk nüfusunu oluşturan *yığınlar* hakkında tek tek ve çeşitli yollarla bilgi toplamaya yönelmiş, dahası bunları özetleyerek işe yarar *veri* haline getirmeyi hedefleyen ve modern devletin olmazsa olmazı olan bürokratik kurumların inşasına da başlamıştır.⁹ Bu çerçevede başkentteki kamu sağlığını derinden etkileyen hastalıklar ve bunların kurbanlarına dair üretilen vefâyat defterleri ve tahaffuz jurnalleri devletin gözetleme pratiklerine dair önemli faaliyetlerdendir.

Osmanlı ülkesinde ilk karantina uygulaması II. Mahmut döneminde Hekimbaşı Behçet Efendi'nin önerisiyle 1831'de Karadeniz'den başkente gelen gemilerin Büyük Liman ve İstinye körfezinde tecrit edilmeleriyle başlamıştır.¹⁰ Gemilerin İstanbul'a kontrolsüz şekilde girişini önlemeye dönük bu tedbirlere ek olarak şehirde veba görülen hanelerin sakinlerinin dışarıya çıkması engellenmiş, vebanın bulaştığı düşünülen eşyalar yakılmış ve çeşitli dezenfeksiyon çalışmaları da yapılmıştır.¹¹

Aslında, II. Mahmut'un veba ve hatta bulaşıcı bir hastalıkla ilk tanışıklığı karantina uygulamasının başladığı 1831'den çok daha geriye gitmektedir. Zira 1789 yılının Ocak ayında daha 4 yaşındayken rahatsızlanan şehzade Mahmut bunun üzerine Müslüman ve gayrimüslim doktorlardan oluşan bir ekip tarafından muayene edilmiştir. Yapılan kontrol sonucundaysa çiçek belirtileri gösterdiği anlaşılan *Necabetli Sultan Mahmud Efendi'nin* sağlığı hakkında endişenin yersiz olduğu I. Abdülhamid'e iletilmiş ve kısa bir süre sonra da şehzade sağlığına kavuşmuştur.¹²

II. Mahmut'un çocukluğundaki bu ufak rahatsızlığından sonra ciddi bir bulaşıcı hastalıkla tanıştığı ilk tarih ise 1812 yılıdır. Bu yılda başkentte ciddi bir

⁸ Osmanlı Devleti'nin topluma dönük bakış açısının 18. yüzyılın son çeyreğinden itibaren değişimine dair yapılan bir değerlendirme için bkz: Fatih Yeşil, *Osmanlı İmparatorluğunda Sosyoekonomik ve Sosyopolitik Değişim Üzerine Bir İnceleme*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2016, 90-91.

⁹ Nüfus sayımlarının sonuçlarını istatistiki bilgiye çeviren ve 1830-1831 yılında ihdas edilen Ceride Nezareti ile ahalinin demografik hareketlerine dair kayıtlar tutan ve 1835 yılında kurulan Jurnal Teşkilatı örnek verilebilir.

¹⁰ Nuran Yıldırım, "Karantina İstemezük." Osmanlı Coğrafyasında Karantina Uygulamasına Karşı İsyenlar". *14. Yüzyıldan Cumhuriyet'e Hastalıklar-Hastaneler-Kurumlar Sağlık Tarihi Yazıları-I*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2014, 70. Ayrıca bkz. Gülden Sarıyıldız, "Karantina," *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları, 2001, c.24, 463-465.

¹¹ Nuran Yıldırım, "Salgın Afetlerinde İstanbul". *Afetlerin Gölgesinde İstanbul*, ed. Sait Öztürk, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi, 2009, 116.

¹² BOA, Hatt-ı Hümayûn (HAT), 18/833, 21 Rebiyülahir 1203/19 Ocak 1789.

veba salgını olmuş ve pek çok kişi bu pandemi sırasında hayatını kaybetmiştir.¹³ Bunlara ek olarak 1813 ve 1822 yıllarında da başkentte şiddetli taun salgınları olmuştur.¹⁴ Ayrıca II. Mahmut'un şehzadesi Abdülhamit Efendi'yi H. 1240'da (M.1824-1825) çiçek hastalığından kaybettiği de belirtilmelidir.¹⁵ Sultanın şahsını ve devletini meşgul eden bu felaketlerden ders aldığı iddia edilebilir. Zira şehzadesinin Nisan 1825'deki ölümünden sonra padişahın diğer çocuklarını çiçek hastalığına karşı aşılattığı dönemin tanıklarından Robert Walsh tarafından ifade edilmektedir.¹⁶ Ayrıca 1829'da Abdülhak Molla'nın aktarımıyla "Askeriden bir kaçında na-mızaçlık alameti aşikâr olmağla, veba zannıyla Mirahur Köşküne tesyar olundu.", ifadesi II. Mahmut'un çevresinde veba belirtileri gösteren kişilerin derhal tecrit edildiğini ve bu yolla sultanın –günümüzün çok kullanılan ifadesiyle- çevresiyle sosyal mesafeyi korumak için önlem aldığını göstermektedir.¹⁷

1831'deki karantina uygulamalarına dönülürse, aslında bu dönemde yapılan pratiğin ilk etapta kalıcı olmadığı bilinmektedir. Bu duruma sebep devlet ricalii içinde karantinanın bilimsel esaslarına vakıf her hangi bir kişi olmaması ile bu usulü şeriata aykırı görenlerin tepkileriyle¹⁸ karantina uygulamalarının ciddi maliyetidir.¹⁹ Bununla birlikte 1831 ile 1838 arasında Osmanlı coğrafyasının farklı bölgelerinde Avrupalı konsolosların baskılarıyla yerel yöneticiler tarafından çeşitli tecrit ve karantina girişimleri de olmuştur. Ancak, söz konusu uygulamalar ilmi altyapıdan yoksun ve geleneksel yöntemlerdir. Nitekim Avrupalılar modern olmayan bu metotları "Alaturka sağlık kordonu" olarak değerlendirerek ciddiye almamışlardır.²⁰

¹³ Kemal Beydilli, *Osmanlı Döneminde İmamlar ve Bir İmamın Günlüğü*. İstanbul: Pınar Yayınları, 2018, 242.

¹⁴ Bedi Şehsuvaroğlu, *İstanbul'da 500 Yıllık Sağlık Hayatımız*. İstanbul: Kemal Matbaası, 1953, 94.

¹⁵ Hafız Hızır İlyas Ağa, *Osmanlı Sarayında Gündelik Hayat Letâif-i Vekâyi'-i Enderüniyye*. haz. Ali Şükrü Çoruk, İstanbul: Kitabevi, 2016, 367.

¹⁶ Robert Walsh, *İrlandalı Bir Vaizin Gözüyle II. Mahmud İstanbul'u*. Türkçe çev. Zeynep Rona, İstanbul: Kitabevi, 2021, 432.

¹⁷ "Bir iki gün evvel, askeriden bir kaçında veba zannolunan keyifsizlik, li'llahi'l-hamd bayağı hastalık olduğu haber alındı." Abdülhak Molla, *Tarih-i Liva Sultan II. Mahmud Portresinden Farklı Bir Kesit*. Haz. Mehmet Yıldız, Ankara: Türk Tarih Kurumu yayınları, 2013, 42-43.

¹⁸ Özellikle vebadan ölenlerin gömülmesi esasında dini gerekliliklerin yerine getirilememesinin halkın tepkisine sebep olacağı düşünülmüştür. Bkz. Yıldırım, "Karantina İstemezük". 71, 74 ve 79. Konu ile alakalı ayrıca bkz. Musa Çadırcı, *Tanzimat Döneminde Anadolu Kentlerinin Sosyal ve Ekonomik Yapıları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu yayınları, 1991, 304-305.

¹⁹ Akyıldız, *Osmanlı Merkez Teşkilatında*. 266.

²⁰ Daniel Panzac, *Osmanlı İmparatorluğunda Veba 1700-1850*. Türkçe çev. Serap Yılmaz, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1997, 217-220.

1837 yılında İstanbul'da çok şiddetli ve bulaşıcılığı oldukça yüksek olan yeni bir veba salgını meydana gelmiştir.²¹ Muhtemelen bu salgın artık karantina nizamının şart olduğunu sultana ve ricaline anlatan yeni bir deneyim olmuştur. Zira 6 Mayıs 1838 tarihine gelindiğinde karantinanın dinen caiz olduğu yönündeki fetva *Takvim-i Vekayi'de* yayınlanarak uygulama için gereken teşkilat kurulmuş, 22 Temmuz 1838'de ise Viyana'dan söz konusu usulü bilen Dr. Minas getirilerek karantina idaresinin baş direktörü olarak atanmıştır.²²

Sıhhiye Meclisi, Karantina Meclisi, Meclis-i Tahaffuz gibi isimlerle anılan yapının faaliyete geçmesine müteakip başkentte hasta ve hastalıklara dair gözetleme pratikleri de hayata geçirilmiştir.²³ Buradaki uygulamaların iki farklı çerçevede yapıldığı anlaşılmaktadır. Bunlardan ilki karantina nizamının gerekliliği olarak İstanbul'a girişte tecride alınan gemilerin nereden geldikleri, kime ait oldukları (İslam, Rum, Frenk gemileri vb.) ve yolcu sayıları gibi bilgilerin tek tek kaydedilmesidir.²⁴ İkinci husus ise İstanbul'da görülen hastalıklar ve bunlardan ölenlere dair hazırlanan verilerdir. Bu amaca bağlı olarak 22 Mayıs 1838'de İstanbul'da Tahaffuz Meclisine ihbar edilmeden vefat edenlerin gömülmemesinin gerekliliği Müslüman ahaliye ilan edilmiş, gayrimüslimlerin temsilcilerine de benzer yönlü fermanlar gönderilmiş, veba yahut şüpheli şekilde ölenlerin derhal Tahaffuz idaresine iletilmesi istenmiştir.²⁵

İstanbul'da görülen hastalıklar ve bunlardan ölenlere dair gün gün yapılan kayıtlarla hazırlanmış olduğu anlaşılan *vefâyat defterlerinin* başlangıç tarihi ise Mart 1838'dir.²⁶ Ancak, arzulanan sistemin sıhhatli bir şekilde hemen uygulanmadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Kasım 1838'de başkentteki Müslüman ve gayrimüslim yetkililere karantina nizamının kurallarına riayetle mahallerindeki ölümleri Tahaffuz Meclisine bildirmeleri yönünde tekrardan uyarılar yapılmıştır.²⁷ Şüphesiz bu ikazlar hem hastalıklardan korunmak hem de

²¹ Helmuth Von Moltke, *Moltke'nin Türkiye Mektupları*. Türkçe çev. Hayrullah Örs, İstanbul: Remzi Kitapevi, 2017, 115-120.

²² Yıldırım, "Karantina İstemezük". 71, 72.

²³ Söz konusu yapının isimleri için bkz. Akyıldız, *Osmanlı Merkez Teşkilatında*. 268. Çalışmada Tahaffuz Meclisi isminin kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmüştür. Bundan sonra söz konusu yapıdan bu şekilde bahsedilecektir.

²⁴ Bu çerçevede Adalar denizi ile Karadeniz'den İstanbul'a gelen ve karantinaya tabi tutulan gemilerin ait olduğu millet, yolcu sayıları gibi detaylarının yer aldığı –ulaşılabilen- ilk evrak 18 Aralık 1838 tarihlidir. BOA, HAT 523/25564; 523/25564/A 29 Şevval 1254/15 Ocak 1839.

²⁵ Gülden Sarıyıldız, "Karantina Meclisi'nin Kuruluşu ve Faaliyetleri". *Belleten*, LVIII/222, (1994), 344.

²⁶ Vefâyat Defterleri üzerine yapılan bir çalışma için bkz. Gülhan Balsoy, Cihangir Gündoğdu, "Ottoman Death Registers (Vefeyât Defterleri) and Recording Deaths in Istanbul (1838-1839)". *Middle Eastern Studies*, c. 57/2, (2020), 1-12.

²⁷ Yıldırım, "Karantina İstemezük". 72.

gözetleme pratiğinin sıhhatli şekilde sürdürülebilmesi için yapılmış olmalıdır. Ayrıca, konuyla alakalı çeşitli sıkıntıların -belki de sistemin kurulduğu andan beri- süregeldiğini düşündüren çeşitli ipuçları da mevcuttur. Zira üzerinde tarih olmayan bir yazımda karantina ile alakalı tutulması gereken kayıtların zamanında hazırlanmadığı Karantina baş direktörü Dr. Minas tarafından tespit edilerek II. Mahmut'a iletilmiştir. Padişahın konuyla alakalı yaptığı değerlendirmede, karantina uygulaması ile alakalı hazırlanması gereken *kâğıtların* (muhtemelen jurnallerin) tehir edilmemesi ve bu işlerle vazifeli memurların sert bir şekilde uyarılması istenmektedir.²⁸

2. Özgün mü Esinlenme mi? Modernleşme ve Gözetleme Pratikleri Bakımından Devletin Sağlık Alanına Girişi

Osmanlı Devleti'nin klasik döneminde padişahların ve hanedan üyelerinin masraflarını kendilerinin karşılayıp bina ettikleri hastane vb. dışında devletin sağlık alanındaki rolü neredeyse yok denecek kadar azdır. Özellikle klasik Osmanlı dönemi olarak adlandırılan süreçte ahalinin sağlık hizmetleri vakıflar tarafından kurulan ve idare edilen *darüşşifalar/bimarhaneler* tarafından yürütülmektedir.²⁹ Bu yapılardan halkın tamamının faydalanmaya hakkı olmakla beraber her şehirde *darüşşifa/bimarhane* bulunmadığından dolayı buralarda verilen hizmetlerden ahalinin tamamının yararlanması pek mümkün değildir.³⁰ Vakıflar tarafından yapılan bu işlerin imparatorluğun klasik döneminde – imkânlar çerçevesinde- başarılı olduğu söylenebilir. Ancak, 17. yüzyıldan itibaren devletin kurumsal çözülmesine paralel olarak vakıfların gelirlerinin azalması bu tarz hizmet veren yapıları mali sıkıntılara sokmuştur.³¹ 19. yüzyıla gelindiğinde ise –artık- vakıflar tarafından -beklenen ölçüde- verilemeyen sağlık hizmetlerini devlet yüklenmiş ve sosyal devlet ilkesi çerçevesinde sağlık hizmetleri merkezleştirilmiştir.³²

Sağlık hizmetlerinin merkezleşmesine paralel olarak devlet ile halk arasında, hastalıkların tespiti ve bildirilmesi için karşılıklı ödev ve sorumluluk

²⁸ “*lazım gelen memurlara müekked tenbiye kılınarak bu husus taraf-ı alilerinden dahi ale'd-devâm nezâret ve dikkat olunsun*” BOA, HAT, 523/25564, 29 Şevval 1254 (15 Ocak 1839).

²⁹ Nuran Yıldırım, “Osmanlı Darüşşifalarından Modern Hastanelere”. Osmanlı Coğrafyasında Karantina Uygulamasına Karşı İsyandar” 14. Yüzyıldan Cumhuriyet'e Hastalıklar-Hastaneler-Kurumlar Sağlık Tarihi Yazıları-I, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2014, 272.

³⁰ İsmail Yaşayanlar, “Osmanlı Devleti'nde Kamu Sağlığının Kurumsallaşmasında Koleranın Etkisi”. *Osmanlı'dan Cumhuriyete Salgın Hastalıklar ve Kamu Sağlığı*. ed. Burcu Kurt-İsmail Yaşayanlar, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2017, 4.

³¹ Yıldırım, “Modern Hastanelere”. 272.

³² Berrak Burçak, “Devr-i Hamid'de Aile, Kadın ve Sıhhat”. *Osmanlı'dan Cumhuriyete Salgın Hastalıklar ve Kamu Sağlığı*, ed. Burcu Kurt-İsmail Yaşayanlar, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2017, 33.

çerçevesinde bir ilişkinin geliştiği iddia edilebilir. Bu aşamada İstanbul'un yerel otoriteleri ve –elbette- halk tarafından Tahaffuz Meclisine bildirilen vukuatlar ile oluşturulan vefâyat defterleri ile *Ölüm tablosu* olarak tabir edilebilecek *tahaffuz jurnallerinden* oluşan iki aşamalı kayıt sistemine dair bazı soruların sorulması, tartışmaların yapılması yerinde olabilir. Bu çerçevede ilk olarak önceki dönemlerde buna benzer kayıtlar olup olmadığının irdelenmesi, eğer var ise bunların 19. yüzyıldakilerle benzerliklerinin ve de farklılıklarının ortaya konulması gerekmektedir.

Karantina nizamının yürürlüğe girmesinden önce de Osmanlı Devleti'nde belirli zümrelerin ölümlerine dair bilgilerin tutulduğu bilinmektedir. Bu çerçevede mali gerekçelerle söz gelimi timar³³ yahut esham sahiplerinin³⁴ ya da askeri sebeplerle her hangi bir birlikte vazifeli neferlerden hayatlarını kaybedenler kayıt altına alınmıştır.³⁵ Bununla beraber dikkat edilirse geçmiş yüzyıllarda kayıtları yapılmış olan bu vefatlar temelde merkezi idareyle bir şekilde karşılıklı ilişkisi (mali ya da askeri) olanlara aittir. Buradan hareketle devletin dar bir çerçevede gerçekleşen ölümleri hemen her dönemde takip ettiği de açıktır.³⁶ Peki, Osmanlı Devleti'nde karantina uygulamasından önce *sıradan* ve devletle herhangi bir ilişkisi olmayan kişilerin ölümlerine dair tutulan kayıtlar var mıdır? Bu sorunun cevabına klasik dönem için hayır ancak 19. yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren rahatlıkla evet denilebilir. Zira 1826 yılından itibaren yapılan nüfus sayımları ve yoklamalarıyla önce İstanbul'da sonrasında ise Anadolu ve Rumeli'nin büyük bölümünde gerçekleşen demografik olaylar

³³ Mehmet Öz, "Tahrir Defterlerinde Sayısal Veriler". *Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik*, drl. Halil İnalçık, Şevket Pamuk, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE), 2000, 18.

³⁴ "*Ashabi eshamdan fevt olup şehri şevvalde mahlûle virilen kesanın şöhret ve esamilerini mübeyyin defterdir*" BOA, Cevdet Maliye (C.ML.), 404/16583, 26 Zilkade 1242/21 Haziran 1827, BOA, C. ML, 693/28307, 23 Şaban 1203/19 Mayıs 1789. Esham 1775-1870 yılları arasında uygulanan mukataa olarak bilinen vergi kalemlerinin faiz denen bölümlerinin parçalanarak özel şahıslara kaydı hayat şartıyla satılmasıdır. Zaman içerisinde esham sahiplerinin varisleri söz konusu faizlerden mahrum kalmamak için esham sahiplerinin ölümlerini gizlemişlerdir. Duruma çare bulmak adına devlet 1780'lerden itibaren esham sahibinin öldüğünü bildirenlere ihbariye ödülü vermeye başlamıştır. Konuyla alakalı detaylı bilgi için bkz. Mehmet Genç, "Esham". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedi*, İstanbul: TDV yayınları, 1995, c. 11, 376-380.

³⁵ BOA, Asakir-i Mansure Defterleri (D.ASM.d), 37360, 30 Cemaziülevvel 1242/30 Aralık 1826. Lofça'da daha 18. yüzyılda öldüğü için defterlerden düşülen Evlâd-ı Fâtihan mensuplarının kayıtları için bkz. C.AS. 1143-50806

³⁶ Bunlara ek olarak devlet için kıymeti olanların imkânlar ölçüsünde korunduğu da söylenmelidir. Hatta bu bakış açısına dayanak olması bakımından 1831'de karantina uygulamasının arka planında yatan sebeplerinden birisinin de Mansure askerlerinin sağlıklarının korunmasıdır. Bkz. Sarıyıldız, "Karantina Meclisi'nin". 332.

taşrada ihdas edilen kurumlar aracılığı ile takip edilmeye başlanmıştır.³⁷ Dahası İstanbul'da şehir nüfusunun hareketlerine dair 1832'den itibaren istatistik dizileri de oluşturulmakta ve başkentteki doğum, ölüm iç ve dış göç gibi olaylar her ay Seraskerliğe raporlanmaktadır.³⁸ Bununla beraber bu açıklamalarda dikkat edilmesi gereken bir husus vardır. Geçmiş dönemlerdeki esham, timar sahiplerinin -kabaca devletle bir çıkar ilişkisi olanların- yahut da askerlerin – devlete karşı sorumlulukları olanların- ölüm kayıtlarının tutulmasıyla, nüfus yoklamalarıyla tüm ahalinin ölümlerinin kayıt altına alınması birbirinden tamamiyle farklıdır. Söz konusu fark aslında halka gösterilen alakada modern öncesi devlet ile modern devlet arasındaki yaklaşım farklılığıdır. Bu husus aynı zamanda Osmanlı Devleti'nin süreç içerisinde tebaasına olan yaklaşımının değişimini de simgelemektedir. Bu çerçevede modern öncesi bir devletin ihtiyaçlarını (mali, askeri vb.) dar bir zümreden karşılayabildiği ve bunun için de toplumun geneline dair bir politika -ya da daha teferruatlı bir politika- geliştirme lüzumu görmediği manasına gelebilir. Buna karşın modern -ya da modernleşen- devlet, toplumunun neredeyse tamamıyla ilgilenmekte, sosyo-ekonomik hayatın her noktasına nüfuz etmek için ahaliye dair bilgi toplamaktadır. Dahası elde edilen verinin işlenmesi için bürokratik kurumlar da oluşturulmaktadır. Ayrıca yapılan tüm bu gözetleme pratikleri ve bilgiyi işlemek için vücuda getirilen kurumlar esasen söz konusu modern ve sosyal devletin ihtiyaçlarının büyüklüğünü de ifade etmektedir.³⁹

Bu noktadan hareketle ölüm kayıtlarının toplumun geneline kapsayacak şekilde tutulmasının Osmanlı için bir reform olduğu muhakkaktır. Bu durumda yapılan açıklamalarla beraber bölümün başlığında kullanılan yeni bir sorunun ortaya atılması gerektir. Bu da karantina düzeni ve pratikteki uygulamalarının Osmanlı'ya ne kadar özgü olduğudur. Çünkü devletin kurumsal dönüşümünün en üst noktaya vardığı 19. yüzyılda yapılmış pek çok yeniliğin Batı ya da Avrupa model alınarak gerçekleştirildiği bilinmektedir.⁴⁰ Ek olarak Karantina teşkilatının ihdasında Avrupalıların büyük bir rolü olduğu ve karantina ilk baş direktörünün Avusturyalı olduğu da daha önce belirtilmiştir.⁴¹

³⁷ Mustafa Mesut Özekmekçi, *İlk Osmanlı Nüfus Sayımları (1830-1850) ve İngiltere, ABD Nüfus Sayımları İle Mukayesesi*. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020, 65-89.

³⁸ Özekmekçi, *İlk Osmanlı Nüfus Sayımları*. 29-40.

³⁹ Nadir Özbek, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Sosyal Devlet Siyaset, İktidar, Meşrutiyet (1876-1914)*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2001, 47-67.

⁴⁰ Özekmekçi, *İlk Osmanlı Nüfus Sayımları*. 153.

⁴¹ R. Walsh'ın aktarımına göre II. Mahmut karantina istasyonları kurmak konusunda İstanbul'daki İngiliz elçiliğine başvurmuştur. Bunun üzerine İngiliz yetkililer Malta'da mevcut karantina istasyonunun planlarının padişaha iletilmesi için adada bu işle görevli Yüzbaşı Schembri'yi

Dr. Minas ya da başka bir Avrupalı'nın şehirdeki ölümlerin öğrenilmesi, bu yolla salgınlara karşı önlem alınması için yapılan uygulamada rolünün olup olmadığını nihai olarak tespit etmek aslında pek mümkün görünmemektedir. Açıkçası dönemin şartları düşünüldüğünde devletin başkentteki hastalıklar/ölümlerle alakalı bilgi toplaması için yerel yöneticilerle halkın kendisine ve de onların getireceği haberlere/jurnallere başvurması haricinde başka bir yol olmadığı aşikârdır. Bununla beraber belirtmek gerekir ki ölümlerin kaydı için takip edilen bu usulün çok benzeri İngiltere'de daha 16. yüzyıldan itibaren mevcuttur. Bu bağlamda 8. Henry (1509-1547) ülkede olabilecek veba salgınlara önlem olarak daha 1537'de *morbidity recorts* (hastalık/ölüm kayıtları) olarak tanımlanan kayıtların tutulması yönünde yerel otoritelere bir emir yayınlamış, birkaç yıl sonra kiliselerden de mahallerindeki hastalık/ölümlere dair kayıtları hazırlamasını istemiştir. Ek olarak, 17. ve 18. yüzyıllarda da piskoposlukların bölgelerindeki demografik olayları kaydetmekle sorumlu olduklarını ve zaman içerisinde bu kayıtların içeriğinin genişlediğini de belirtmek gerekmektedir.⁴² Ayrıca hazırlanan bu kayıtların 16. yüzyıldan itibaren kamuoyuyla da paylaşıldığı ve John Graunt'ın Londra'nın haftalık *ölüm listelerinden/tablolardan* hareketle demografik sonuçlara vararak siyasal aritmetiği başlattığı da ayrıca söylenmelidir.⁴³

Peki, İngiltere'de neredeyse 16. yüzyıldan beri uygulanan sistemden Osmanlı Devleti esinlenmiş olabilir mi? Yahut hemen hemen her konuda Avrupalıları örnek aldığı bilinen II. Mahmut'un İngilizlerin yaptığı uygulamalardan haberi var mıydı? Bu soruya –şimdilik- kesin bir şekilde cevap vermek mümkün değildir. Bununla beraber R. Walsh'ın aktardıklarından hareketle sultanın bu konuyla alakalı İngilizlere danıştığı, fikir aldığı ve benzer uygulamaları değerlendirmiş olduğu düşünülebilir.⁴⁴ Nitekim Londra ve İstanbul'un olası salgınlara önüne geçmek için –birisinin 16. diğersinin 19. yüzyılda önlem aldıkları unutulmadan- bir birine çok benzer tedbirlere başvurduklarını -ki globalleşme, küreselleşme gibi kavramların olmadığı, ulusların birbirlerini tanıma imkânlarının daha kısıtlı olduğu bir asırda- inkâr etmek mümkün değildir.

görevlendirmişlerdir. Mayıs 1831'de İstanbul'a gelen Schembri, karantina teşkilatı ilgili gerekli planları II. Mahmut'a sunmuştur. Walsh'ın ifadesine göre sultan yüzbaşının planlarını oldukça beğenmiştir. Bkz. Walsh, *İrlandalı Bir Vaizin Gözüyle*. 432-433

⁴² Dan Halacy, *Census 190 Years of Counting America*. New York: Elsevier-Nelson Book, 1980, 24.

⁴³ Ian Hacking, “Şansın Terbiye Edilişi”. Türkçe çev. Mehmet Moralı, İstanbul: Metis Yayınları, 2005, 33.

⁴⁴ Walsh, *İrlandalı Bir Vaizin Gözüyle*. 432-433

3. Erken Dönem Osmanlı Sağlık Bürokrasinin Ürettiği Vesikalar: Vefâyat Defterleri ve Ölüm Tabloları ile İstanbul'da Görülen Hastalıklar

Gözetleme pratiği ve modernlik ilişkisinin sağlık alanına yansımaları olarak değerlendirilmesi gereken bir konu daha vardır. Bu da 1838 yılının sonundan itibaren karantina nizamının kurulması ile başkentte 7'den 70'e herkesin ölümlerine sebebiyet veren *arazların/hastalıkların* erken dönem Osmanlı sağlık bürokrasisi tarafından kayıt altına alınması ve Osmanlı toplumunda görülen hastalıklara dair bir envanter ya da veri tabanı oluşturma çabasıdır.

Aslında Osmanlı Devleti'nde hastalıklara, en azından belirli hastalıklara dair kayıtların varlığı bilinmektedir. Ancak, *bilinen* söz konusu kayıtların *ilki* 19. yüzyılın ikinci yarısına, 1893 senesine, ait olup kolera illetine yakalananlarla alakalıdır.⁴⁵ Bununla birlikte hastalıklara dair tutulan defterlerin/kayıtların başlangıç tarihinin –yukarıda da belirtildiği üzere- Gülhan Balsoy ve Cihangir Gündoğdu'nun yakın tarihte *vefâyat defterleri* üzerine yaptıkları çalışmadan hareketle 1838'e çekilmelidir.⁴⁶

Yukarıda paylaşılan olgularla 19. yüzyıldaki merkezileşme, kamu sağlığı yahut toplumun sosyal yönden kontrol edilmesine yarayan bu vefâyat defterleri ve *ölüm tabloları* devletin bilme iştahının sınırlarını ve 19. yüzyılda geliştirdiği gözetleme pratiklerini geçmişte dar bir çerçevede uygulandığı gösterilen örneklerden keskin şekilde ayırmaktadır.⁴⁷ Buradan hareketle söz konusu evrakların içeriklerine yani sağlık bürokrasisinin uygulamalarına ve neyi nasıl yaptığına dair açıklamalara gelinebilir.

Başkentteki ölümlere dair verilerin ilk etapta vefâyat defterlerine kaydedildiği ve bu evrakın şekil yönünden günümüz harita metot defterlerine benzerlik gösterdiği söylenebilir.⁴⁸ Defterin içeriğinde; ölen kişilerin yaşadıkları –ve de öldükleri- mahalleler (*mahal zuhuru*), şöhretleri (cinsiyet, meslek vb.), isimleri, milletleri, -varsa- ölüme sebebiyet veren hastalıkları (ileti), olayla alakalı ihbarı yapanın kimliği, görev ve ismi (*muhbiri*) ile kontrolü yapan doktor (*tabibi*) ile hekimin yardımcısı olan (*hademesi*) şahısların adları yer almaktadır. Ek olarak son sütunda *tahnit itmek lazım gelen mevaddan* şeklinde bir açıklama

⁴⁵ Nuran Yıldırım, “1893 İstanbul Kolera Salgını İstatistik Defterleri”. *14. Yüzyıldan Cumhuriyet'e Hastalıklar-Hastaneler-Kurumlar Sağlık Tarihi Yazıları-I*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2014, 119-127.

⁴⁶ Gülhan Balsoy, Cihangir Gündoğdu “Ottoman Death Registers”. 1.

⁴⁷ Fatih Tetik, *Osmanlı Devleti'nin Tanzimat Dönemi Kamu Sağlığı Politikası (1839-1876)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007, 15.

⁴⁸ BOA, Sıhhiye Defterleri (SH.d), 439, Rebiyülevvel 1254/Mayıs-Haziran 1838.

da vardır. Aynı döneme ait bir başka evrakla vefâyat defterleri arasında bir benzetme yapılacaksa bu defterler; kişilerin isim, yaş, meslek, memleket, baba adı, aile adlarının (şöhret) kaydedildiği *mufassal nüfus defterlerine* benzemektedirler.

Vefâyat defterlerinde olaylar günlük olarak tutulmaktadır. Bunun yanında bu vesikalardan anlaşıldığı üzere karantina talimatnamesine uygun olarak salgınların önüne geçmek için yapılan filyasyon benzeri faaliyetlere dair bilgi de bulunmaktadır.⁴⁹ Örneğin 23 Aralık 1838’de *illet-i ma’hûde* sebebiyle öldüğü belirtilen Lefter isimli Rum’un dükkânının önüne bir gardiyanla bir karakol neferi gönderilmiş ve buralar karantinaya alınmıştır.⁵⁰ Vefâyat defterlerinin Osmanlı sağlık bürokrasinin ürettiği ilk evrak/evraklardan olduğu iddia edilebilir.⁵¹ Konunun daha iyi anlaşılması adına örnek bir vefâyat defterinin transkripsiyonu için tablo-1 incelenebilir.⁵²

Tablo 1

Vefâyat Defterinden Örnek Transkripsiyon⁵³.

Mahal-i Zuhur	Şöhreti	İsmi	Millet	Hastalık	Muhbiri	Doktoru	Hademesi
Kuşakçılar Çarşısında Eğri Kapı Civarında	Zaferanbolulu	Ahmet	İslam	Humma	Hacı Mustafa Mahalle Kâhyası	Yorgaki İbram	İbrahim Yahya
Şefkatli Sokağında	Sabi	-	Ermeni	Aksak	Mahalle Kâhyası	Dominiko	Mustafa
Tophanede Sakin	Terzi	Manaş	Ermeni	İhtiyarlık	Ağop Mahalle Kâhyası	Dominiko	Mustafa

Osmanlı sağlık bürokrasinin vefâyat defterleri dışında ürettiği bir diğer evrak Tahaffuz Meclisinde hazırlanan ve *jurnaller/curnaller* olarak adlandırılan belgelerdir.⁵⁴ Bunlara *ölüm tabloları* da denilebilir. Bu bağlamda bir kaç misal

⁴⁹ Talimatname için bkz. Sarıyıldız, “Karantina Meclisi’nin”. 351.

⁵⁰ “*tarihiyle Sultan Mehmed kurbunda Karaman nam mahalde kain Rum taifesinden şerikçi Lefter nam zımmi illet-i ma’hûdeden mürd olduğu meclise haber virilmiş ve ol veçhile dekakin önüne bir nefer gardiyan ve bir nefer karağöl vazzıyla karantinası icra olunmuştur*” BOA, SH.d, 439, 100, 101, Rebiyülevvel 1254/Mayıs-Haziran 1838.

⁵¹ Gülhan Balsoy, Cihangir Gündoğdu “Ottoman Death Registers”. 1.

⁵² Listeyi sayfaya sığdırılabilmek için ufak tadiller yapılmıştır. Bkz. BOA, SH.d 439, 21, Rebiyülevvel 1254/Mayıs-Haziran 1838.

⁵³ BOA, SH.d, 439, 11,13,15,16, 17, Rebiyülevvel 1254/Mayıs-Haziran 1838.

⁵⁴ İstanbul’da 1848’de meydana gelen Kolerla salgınının etkileri ile tahaffuz idaresinin çalışmalarını ortaya koyan bir çalışma için bkz. Marie-Pierre Verrolot, *İstanbul’da Kolerla 1848 Salgını Üzerine Bir İnceleme*. Türkçe çev. ve ed. Özgür Yılmaz, İstanbul: Libra, 2019.

olması adına tabloların üst tarafında yer alan girizgâhlar şu şekildedir; “*iş bu elli dört senesi ramazan-üş-şerif gurrasından gayetine değin Âsitâne-i şevket-i âşiyânede illet-i mütenevviden irtihal-i dar-ı beka iden İslam ve mürd olan reaya ve sairinin curnalidir.*” Ya da “*iş bu elli beş senesi mahe cemazeyilahir gurrasından gayesine kadar Âsitâne-i şevket-i âşiyânede vefat iden ehl-i İslam ile mürd olan reaya ve milel selasenin miktarını mübeyyin tanzim ve terkim olunan hülasa jurnalidir.*”⁵⁵ 1838'den itibaren üretilen bu kayıtların 19. yüzyılın ilk yarısından itibaren titiz ve detaylı şekilde tutulduğu⁵⁶, 19. yüzyılın başında ise çok daha nitelikli hale getirildiği anlaşılmaktadır.⁵⁷ *Ölüm tabloları* anlaşıldığı kadarı ile vefâyat defterlerinin temize çekilip, özetlenmesinden oluşturulmaktadır. *Ölüm tabloları ile* yukarıda değinilen vefâyat defterlerinin varlığı bize Osmanlı sağlık bürokrasinin İstanbul için ürettiği bu kayıtları - dönemin ruhuna binaen- tıpkı *nüfus defterlerinde olduğu gibi* mufassal (detaylı) ve icmal (özet) olarak ikiye ayırdığını göstermektedir.

Üzerinde durulan tablolar devletin gözetleme pratiklerinin güzel bir örneğidir. Bu belgelerin özellikle çok korkulan vebaya karşı bir ön mücadele, savunma stratejisi olarak görüldüğü/hazırlandığı iddia edilebilir. Çünkü hemen hemen tüm tabloların vukuat kısmında söz konusu ayda *illet-i ma'hûde* görülmediği şeklinde açıklamalar ya da bu hastalıktan gerçekleştiği düşünüldüğü için ölümleri şüpheli olanlara dair ayrıca bilgi verilmektedir.⁵⁸ Ek olarak tablolara giren bu veriler Tahaffuz Meclisine İstanbul'un ahalisi tarafından bildirilmektedir.⁵⁹

Ölüm tablolarının Bâbîâli'nin İstanbul nüfusu hakkındaki en nitelikli veri kaynaklarından birisi olduğunu söylemek yanlış olmaz. Özellikle defterlerdeki bilgilerin temize çekilmesinden hareketle hazırlandığı anlaşılan vesikalar sayesinde şehirdeki ölümlerin –en azından Tahaffuz Meclisine haber verilenlerin- arka planına, nedenlerine ve sayılarına dair yığın bilgi özetlenerek sadarete sunulmaktadır. Tablolarda ayrıca başkentte gerçekleşen ölü doğumlar, hamileyken hayatını kaybedenler ve kaza kurbanları vb. hususlara dair veriler de

⁵⁵ BOA, HAT, 524/25571/Lef.B, 1 Ramazan 1254/18 Kasım 1838, BOA, İrâde Mesail-i Mühimme (İ.MSM.), 89/2552-Lef.2, 1 Cemaziyülevvel 1255/12 Ağustos 1839.

⁵⁶ Verrolot, *İstanbul'da Kolera*, 63

⁵⁷ Mehmet Temel, Berke Temel, “1899-1902 Yıllarına Ait İstanbul Ölüm İstatistik Defterleri ve Sağlık Tarihindeki Önemi”, *Tarihin Peşinde*, 20, (2018), 305-317.

⁵⁸ “*Sultan Mehmed kurbunda küçük Karaman nam mahal ile Yedikule haricinde 6 Şevval 54 tarihinde illet-i ma'hûdeden şübheli iki nefer reaya helak olmuş olduğu*” BOA, HAT, 253/25564/Lef.B, 29 Şevval 1254/15 Ocak 1839.

⁵⁹ “*İşbu ehl-i İslamın vefâyatı hanlar ve sair dekakinlerde olan bikarlardan ve gurebadan olarak Meclis-i Tahaffuz tarafına haber virilmiştir.*” BOA, HAT, 524/25571/Lef.B, 1 Ramazan 1254/18 Kasım 1838.

bulunmaktadır. Bu çerçevede hastalıklara ek olarak doğal yollarla ölenler ya da intiharlar hakkında sağladığı verilerle Tahaffuz Meclisi adeta dönem İstanbul'unun sosyolojik yönden bir resmini çekmekte, şehirdeki demografik hareketler konusunda aylık olarak devletin üst bürokrasisini bilgilendirmektedir. 1838'in sonundan 1840 yılının Ocak ayına kadar geçen süreçte Tahaffuz Meclisi tarafından *kayıt altına alınabilen* işleri için tablo-2 incelenebilir.

Tablo 2

İstanbul'da Yaşanan Ölümlere Sebep Olan Hastalıklar ve Sair Sebepler ile Bunların Aylara Göre Dağılımı⁶⁰.

Hastalık	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Yekûn
İstiska ⁶¹	85	106	127	11 0	17 2	17 4	131	18 4	19 8	24 8	21 1	208	1954
İhtiyar(lı k)	58	94	124	99	91	77	53	64	76	96	98	115	1045
Humma	45	55	47	48	64	49	56	50	78	94	85	72	743
Verem	38	45	43	54	64	44	100	74	77	64	56	65	724
Yatalak ⁶²	11	14	21	18	38	34	37	29	43	55	39	68	407
Çiçek	32	20	11	5	16	17	15	30	35	51	52	80	364
Nüzul	15	35	33	36	33	34	20	24	21	36	26	32	345
İshal	10	3	11	6	10	17	11	26	72	75	64	23	328
Ölü Doğum Çene ⁶³						22	30	26	38	29	29	39	213
Gelincik	6	10	6	12	18	26	10	17	11	13	13	21	163
Havale	11	13	6	12	12	10	9	11	14	17	14	21	150
	2	3	10	7	10	12	13	13	21	7	16	24	138

⁶⁰ 1'den 12'ye kadar olan rakamlar ayları simgelemektedir. BOA, HAT, 523/25528, 1 Zilkade 1254/16 Ocak 1839, BOA, HAT, 523/25539/Lef.A, 1 Zilhicce 1254/15 Şubat 1839, BOA, HAT, 524/25567/Lef.B, 1 Muharrem 1255/17 Mart 1839, BOA, İ.MSM, 89/2558/Lef.3, 1 Rebiyülevvel 1255/15 Mayıs 1839, BOA, İ.MSM, 89/2550/Lef.3, 1 Rebiyülahir 1255/14 Haziran 1839, BOA, İ.MSM, 89/2551/Lef.3, 1 Cemaziyyülevvel 1255/13 Temmuz 1839, BOA, İ.MSM, 89/2552/Lef.3, 1 Cemaziyyülahir 1255/12 Ağustos 1839, BOA, İ.MSM, 89/2555/Lef.3, 1 Recep 1255/10 Eylül 1839, BOA, İ.MSM, 89/2556/Lef.2, 1 Şaban 1255/10 Ekim 1839, BOA, İ.MSM, 89/2560/Lef.3, 1 Şevval 1255/8 Aralık 1839.

⁶¹ Vücutta Sıvı Toplanması/Ödem/ Siroz. Ekrem Kadri Unat, Ekmeleddin İhsanoğlu, Suat Vural, *Osmanlıca Tıp Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Tarih Kurumu, 2004, 273.

⁶² *Esir-i Fıraş*.

⁶³ Belgedeki yazılışı bu şekildedir. (چکه) Hangi hastalığı işaret ettiği konusunda ne yazık ki bir ipucu bulamadım.

1838-1840 Arasında İstanbul'daki Gözetleme Pratiklerine Bir Misal; Tahaffuz Journalleri

Zik Sadr (Göğüs Ağrısı) ⁶⁴	7	14	11	8	15	10	5	5	12	14	8	21	130
Eksik ⁶⁵	15	33	33	18	27								126
Hamile	7	3	6	8	13	13	9	10	13	9	10	8	109
Kızamık	7	5	8	10	15	11	10		14	11	8	8	107
Fücceten	16	1	1	5	3	10	17	13	2	9	4	10	91
Zat-ül Cenb ⁶⁶	1		3	6	7	3	4	7	4	6	6	8	55
Boğmac a			5	3	7	7	2	8	5	4	4	7	52
Sarılık	4	3	3	2	2	7	4	4	9	8	3	2	51
Sıtma	1							2	10	11	11	8	43
Sıraca	1	4	2	6	4	5	6	3	4	1	3	3	42
Sara	1		2	4	3	2	6	4	4	3	5	1	35
İllet-i Kadim		6	5	3	1	3	5	6	3		1	1	34
Akrun (?) ⁶⁷	1		1	1	2	2	3	3	7	1	8		29
Nazar ⁶⁸	1	2	2		1	4	1	4	5	1	3	2	26
Semmili (?) (Zehirlen me?)								6	18	1			25
Kaza			3				1	2	8	4	6		24
Alamet-i Cedid		2	3	4	1	6							16
Hunnak ⁶⁹		1	5	2	1			2	1	1		2	15
Basur				4	1	4				2		3	14
Kurbağa cık		1			1			2	2		1	4	11

⁶⁴ Zik için bkz. Ekrem Kadri Unat vd., *Osmanlıca Tıp Terimleri Sözlüğü*, 118. Zik, Osmanlıca Tıp Terimleri sözlüğünde *sıkıntı, zorluk olarak geçmektedir. Söz konusu hastalığı göğüs ağrısı olarak tabir ettim.*

⁶⁵ Belgelerdeki yazımı (**اكسك**) şeklindedir. Muhtemelen fiziksel anlamda bir problem kastedilmektedir.

⁶⁶ Akciğer zarı yangısı. Ekrem Kadri Unat vd., *Osmanlıca Tıp Terimleri Sözlüğü*, 330.

⁶⁷ Belgelerdeki yazılışı şu şekildedir; (**افرون**). Hangi hastalığı işaret ettiği konusunda ne yazık ki bir ipucu bulamadım.

⁶⁸ Nazarla alakalı kayıtların nedeni muhtemelen sebepsiz yere ölen sabilerdir. Nazar dışında tablolara girmiş bazı ölüm sebeplerinin misalen esir-i firaş, ihtiyarlık gibi olgulara dair bir değerlendirme için bkz. Verrolot, *İstanbul'da Kolera*, 66

⁶⁹ Anjin, Nefes Alamama, Boğulma. Ekrem Kadri Unat vd., *Osmanlıca Tıp Terimleri Sözlüğü*, 258.

Mustafa Mesut ÖZEKMEKÇİ

Fıtık	2		3	1		1	1	2	1	11
Frenği	1		1		3	2		1	2	10
Mecruh	2	1	2	1						6
Nıkrıs	1	1					1			3
Kara Sevda Şirpençe	2	1								3
Kızıl Hastalık Şüpheli					3					3
Kuşkana di (palazı)						2	1			3
Yanık (Muhterik)		2								2
Yılancık						1				1
Yekûn									1	7653

Osmanlı toplumunda görülen bazı hastalıklar üzerine tablolar vasıtasıyla çeşitli değerlendirmeler yapılabilir. Örneğin 1838'in Kasım ayından 1840 Ocak ayına kadar geçen süreçte istisnasız tebaa içinde en fazla ölüme sebebiyet veren rahatsızlık kayıtlara *istiska* olarak geçmiştir. Kolektif bir çalışma olan *Osmanlıca Tıp Terimleri* sözlüğünde kapsayıcı bir manada vücutta sıvı toplanması olarak ifade edilen *istiska* yani ödem neticesinde 1 yıl içerisinde farklı milletlerden 1954 kişi ölmüştür. İkinci sırada gelen vefat sebebi 1045 kişinin hayatını kaybetmesine yol açan ve doğal ölüm olarak tabir edilebilecek yaşlılıktır.⁷⁰ Üçüncü sırada 743 kişinin vücut ısısını tahammülden fazla yükselterek öldüren humma, dördüncü sırada ise 724 şahsın irtihaline yol açan ve Türk toplumunda *ince hastalık* olarak tabir edilen verem vardır.

Aslında yukarıda paylaşılan tablolardaki ölüm sebeplerinin süreklilik arz ettiği söylenebilir. Bu çerçevede ödem sebebiyle ölümlerin 1847-1848 yıllarında dahi İstanbul'da en çok ölüme sebebiyet veren hastalık olması dikkat çekicidir.⁷¹ Dahası ödemden ölenlerin istatistiklerine bir başka benzerlik humma ve verem sebebiyle ölenlerdir. Nitekim 1847-1848 yıllarında başkentte ölüme en çok sebebiyet veren ikinci rahatsızlık humma, beşinci hastalığın ise verem olması kayda değerdir.⁷²

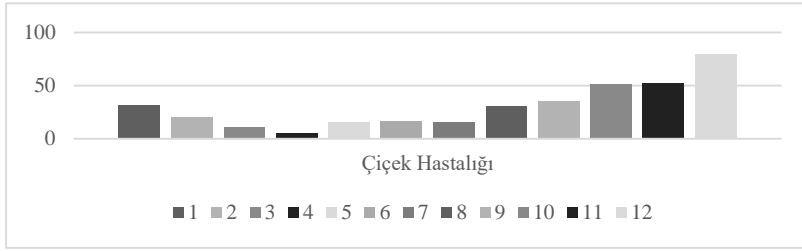
⁷⁰ Yaşlılıkla kastedilen yaşın/ömrün ne olduğu meçhuldür.

⁷¹ Verrolot, *İstanbul'da Kolera*, 79.

⁷² Verrolot, *İstanbul'da Kolera*, 74, 79.

Bazı hastalıkların ve bunların yarattığı kayıpların yıl içinde zikzaklı bir seyri olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin 1 yıllık zaman diliminde çiçek hastalığının kurbanı olan kişilerin toplamı 328'dir. Şubat-Mart 1839 arasında çiçekten sadece 5 kişi ölmüşken ayların ilerlemesi ile hastalığın bulaşıcılığı hızlanmış ve neticede çiçek yüzünden ölümler artış göstermiştir.

Bu çerçevede çalışmanın belirlediği zaman aralığının son ayında (Aralık 1839- Ocak 1840) çiçekten 80 kişinin vefat etmesi dikkat çekicidir. Aynı durumunun 1847-1848 yılları içinde de yaşandığı söylenebilir. Nitekim söz konusu yıllarda da havaların soğumasıyla çiçek vakalarının arttığı görülmektedir.⁷³



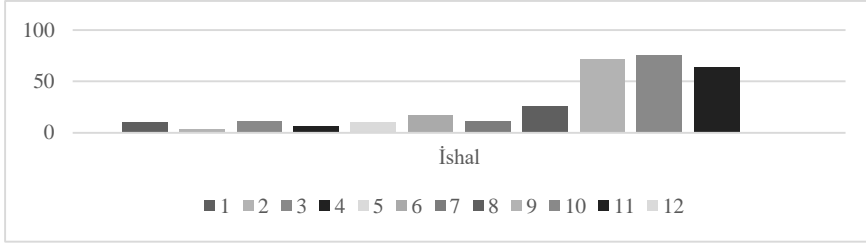
Grafik 1: Aylara Göre Çiçekten Ölümlerin Dağılımı⁷⁴.

Çiçek hastalığına benzer gidişat gösteren bir diğer rahatsızlık ishaldir. Toplamda 328 kişiyi öldüren ishalle alakalı olarak Ağustos-Kasım 1839 arasında küçük çaplı bir salgın meydana geldiği düşünülebilir. Bu çerçevede Temmuz-Ağustos döneminde 26 kişi ishalden ölmüşken takip eden aylarda önce 72 sonra 75 en sonda da 64 kişi ishal yüzünden vefat etmiştir.

⁷³ Dr. Verrolot ölüm sayılarının artış ya da azalışlarını mevsimsel hususlarla bağlantılı olduğunu düşünmektedir. Verrolot, *İstanbul'da Kolera*, 75, 105, 106.

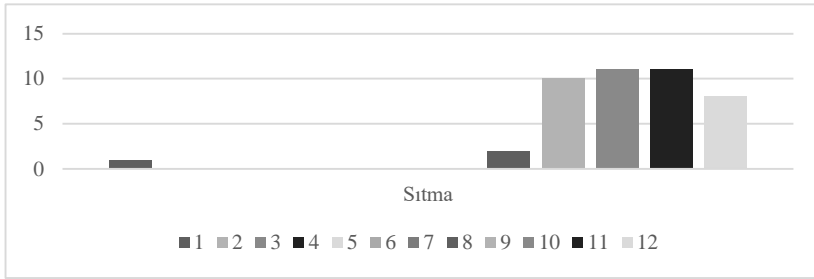
⁷⁴ BOA, HAT, 523/25528, 1 Zilkade 1254/16 Ocak 1839, BOA, HAT, 523/25539/Lef.A, 1 Zilhicce 1254/15 Şubat 1839, BOA, HAT, 524/25567/Lef.B, 1 Muharrem 1255/17 Mart 1839, BOA, İ.MSM, 89/2558/Lef.3, 1 Rebiyülevvel 1255/15 Mayıs 1839, BOA, İ.MSM, 89/2550/Lef.3, 1 Rebiyülahir 1255/14 Haziran 1839, BOA, İ.MSM, 89/2551/Lef.3, 1 Cemaziyülevvel 1255/13 Temmuz 1839, BOA, İ.MSM, 89/2552/Lef.3, 1 Cemaziyülahır 1255/12 Ağustos 1839, BOA, İ.MSM, 89/2555/Lef.3, 1 Recep 1255/10 Eylül 1839, BOA, İ.MSM, 89/2556/Lef.2, 1 Şaban 1255/10 Ekim 1839, BOA, İ.MSM, 89/2560/Lef.3, 1 Şevval 1255/8 Aralık 1839.

Mustafa Mesut ÖZEKMEKÇİ



Grafik 2: Aylara Göre İshalden Ölümlerin Dağılımı⁷⁵.

1838-1840 arasında diğer hastalıklara oranla daha az ölüme sebep olan sıtmanın da ishal ve çiçek benzeri bir gidişatı olduğu görülmektedir. Sinek ısırığından insanlara geçtiği bilinen bu hastalık 1839'un başından yılın ortasına kadar hiç gözükmez. Ancak havaların ısınması ve muhtemelen parazit taşıyan sivrisineklerin ortaya çıkmasıyla Haziran ayından itibaren az da olsa sıtmadan ölümler meydana gelmeye başlamıştır. Takip eden aylarda ise bu hastalıktan vefatların niceliği sayısal olarak önemli olmamakla birlikte oransal olarak ciddi oranda artış göstermiştir.



Grafik 3: Aylara Göre Sıtmadan Ölümlerin Dağılımı⁷⁶

⁷⁵ BOA, HAT, 523/25528, 1 Zilkade 1254/16 Ocak 1839, BOA, HAT, 523/25539/Lef.A, 1 Zilhicce 1254/15 Şubat 1839, BOA, HAT, 524/25567/Lef.B, 1 Muharrem 1255/17 Mart 1839, BOA, İ.MSM, 89/2558/Lef.3, 1 Rebiyülevvel 1255/15 Mayıs 1839, BOA, İ.MSM, 89/2550/Lef.3, 1 Rebiyülahir 1255/14 Haziran 1839, BOA, İ.MSM, 89/2551/Lef.3, 1 Cemaziyülevvel 1255/13 Temmuz 1839, BOA, İ.MSM, 89/2552/Lef.3, 1 Cemaziyülahir 1255/12 Ağustos 1839, BOA, İ.MSM, 89/2555/Lef.3, 1 Recep 1255/10 Eylül 1839, BOA, İ.MSM, 89/2556/Lef.2, 1 Şaban 1255/10 Ekim 1839, BOA, İ.MSM, 89/2560/Lef.3, 1 Şevval 1255/8 Aralık 1839.

⁷⁶ BOA, HAT, 523/25528, 1 Zilkade 1254/16 Ocak 1839, BOA, HAT, 523/25539/Lef.A, 1 Zilhicce 1254/15 Şubat 1839, BOA, HAT, 524/25567/Lef.B, 1 Muharrem 1255/17 Mart 1839, BOA, İ.MSM, 89/2558/Lef.3, 1 Rebiyülevvel 1255/15 Mayıs 1839, BOA, İ.MSM, 89/2550/Lef.3, 1 Rebiyülahir 1255/14 Haziran 1839, BOA, İ.MSM, 89/2551/Lef.3, 1 Cemaziyülevvel 1255/13 Temmuz 1839, BOA, İ.MSM, 89/2552/Lef.3, 1 Cemaziyülahir 1255/12 Ağustos 1839, BOA,

Tabloda değinilmesi gereken bir diğere husus ölü doğumlardır. Osmanlı Devleti'nin 18. yüzyılın sonundan itibaren ülke nüfusunu arttırma yolunda çalışmaları olup ülkedeki doğum sayılarını teşvik etmek için ikiz ya da üçüz çocuk doğuran ailelere çeşitli maaşların bağlandığı bilinmektedir.⁷⁷ Kasım 1838'de ise bilinçli olarak çocuk düşürülmesinin (*iskat-ı cenin*) önüne geçmek adına yayınlanmış olan bir ferman da mevcuttur.⁷⁸ *Ölüm tablolarının* ilk hazırlandığı dönemde olmayan bu kayıtlar ilk defa 15 Mayıs-13 Haziran 1839 arasını kapsayan zamanda raporlara girmiştir.⁷⁹ Şüphesiz buna sebep II. Mahmut'un kürtaşı yasaklayan fermanı olmalıdır.⁸⁰ Bundan sonrasında ise tablolarda her ay ölü doğumlara dair veriler yer almıştır. Ayrıca zaman içerisinde doğum sırasında hayatını kaybedenlere ek olarak herhangi bir özre sahip olarak dünyaya gelen çocuklar da *noksan tevellüd* şeklinde haricen kaydedilmeye başlanmıştır.⁸¹

7 aylık veriler sonucunda başkentte 213 ölü doğum vakası meydana gelmiştir ki ortalama olarak aylık 30 ölü doğuma tekabül etmektedir. Her hangi bir rakama sahip olmadığımız ilk 5 ayda da ortalama olarak bu kadar ölü doğum hadisesi olması muhtemeldir. Buradan hareketle İstanbul'da bir yılda 350-400 çocuğun doğum sırasında öldüğü iddia edilebilir.

İ.MSM, 89/2555/Lef.3, 1 Recep 1255/10 Eylül 1839, BOA, İ.MSM, 89/2556/Lef.2, 1 Şaban 1255/10 Ekim 1839, BOA, İ.MSM, 89/2560/Lef.3, 1 Şevval 1255/8 Aralık 1839.

⁷⁷ Güven Dinç, Fatma Şimşek, Haldun Eroğlu, "Osmanlı İmparatorluğunda Tev'em Maaşı". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10/16, (2009), 77-100.

⁷⁸ Selçuk Akşin Somel, "Osmanlı Son Döneminde Iskat-ı Cenin Meselesi". *Kebikeç*, 13, (2002), 65-88.

⁷⁹BOA, İ.MSM, 89/2558/Lef.3, 1 Rebiyülevvel 1255/15 Mayıs 1839.

⁸⁰ Somel, "Osmanlı Son Döneminde Iskat-ı Cenin Meselesi". 70-71.

⁸¹ 17 Kasım-16 Aralık 1849 tarihli bir örneği için bkz. BOA, Sâdaret Mektubî Kalemi Nezâret ve Devair (A.)MKT, NZD), 1/77/Lef.1, 1 Muharrem 1266/ 17 Kasım 1849.

Tablo 3

1838-1840 Arası İstanbul'daki Vefat Sayıları⁸².

Tarih	İslam	Frenk	Rum	Ermeni	Katolik	Yahudi	Kıptı	Yekûn
Kasım-Aralık 1838	64	1	95	118	14	67	6	365
Aralık 1838-Ocak 1839	121	1	132	147	8	72	3	484
Ocak-Şubat 1839	191	2	123	134	10	75	1	536
Şubat-Mart 1839	209	2	108	111	12	52	2	496
Mart-Nisan 1839	301	1	121	128	12	72	2	636
Mayıs-Haziran 1839	340		98	112	3	48	9	609
Haziran-Temmuz 1839	325		75	105	14	43	2	562
Temmuz-Ağustos 1839	323		120	117	10	61	4	635
Ağustos-Eylül 1839	410	7	154	147	15	73	1	806
Eylül-Ekim 1839	396	2	165	174	17	121	2	877
Ekim-Kasım 1839	427	1	117	144	19	76	3	787
Aralık 1839-Ocak 1840	498	2	126	149	12	69	4	860
Yekûn	3605	19	1434	1586	146	829	39	7.653
Günlük Ortalama Ölüm ⁸³	10		3,9	4,4	0,4	2,2	0,1	21
Aylık Ortalama Ölüm Sayısı	300	1,5	119,5	132	12	69	3,25	638

Ölüm tablolarından hareketle yapılabilecek bir başka değerlendirme vefatların İstanbul'un nüfusuna olan etkisidir. Daha önce değinildiği üzere başkent nüfusundaki değişimler 1832-1833 –belki de 1829- yılından beri aylık olarak takip edilmektedir.⁸⁴ Çalışmanın başlangıç zamanı olarak aldığı 1838 yılında ise İstanbul'daki 56.333 hanede yaklaşık olarak kadın-erkek toplam 420.000 kişi yaşamaktadır.⁸⁵ Tahaffuz Meclisinde doğum rakamlarına dair benzer özet bilgilerin olmamasından dolayı aslında konuyla alakalı kesin bir kanaate varmak zordur. Buna karşın kayıt altına alınabilen 7.653 ölümden hareketle yapılacak

⁸² BOA, HAT, 523/25528, 1 Zilkade 1254/16 Ocak 1839, BOA, HAT, 523/25539/Lef.A, 1 Zilhicce 1254/15 Şubat 1839, BOA, HAT, 524/25567/Lef.B, 1 Muharrem 1255/17 Mart 1839, BOA, İ.MSM, 89/2558/Lef.3, 1 Rebiyülevvel 1255/15 Mayıs 1839, BOA, İ.MSM, 89/2550/Lef.3, 1 Rebiyülahir 1255/14 Haziran 1839, BOA, İ.MSM, 89/2551/Lef.3, 1 Cemaziyülevvel 1255/13 Temmuz 1839, BOA, İ.MSM, 89/2552/Lef.3, 1 Cemaziyülahir 1255/12 Ağustos 1839, BOA, İ.MSM, 89/2555/Lef.3, 1 Recep 1255/10 Eylül 1839, BOA, İ.MSM, 89/2556/Lef.2, 1 Şaban 1255/10 Ekim 1839, BOA, İ.MSM, 89/2560/Lef.3, 1 Şevval 1255/8 Aralık 1839

1848'in ölüm oranları ile kıyaslamak için bkz. Verrolot, *İstanbul'da Kolera*, 75.

⁸³ Tüm aylar 30 gün olarak hesaplanmıştır.

⁸⁴ Misalen 1833 yılının 19 Temmuz'undan 17 Ağustos'una kadar geçen diliminde İslam nüfusundan 86 kişi ölmüş buna karşın 53 yeni doğum gerçekleşmiştir. Detaylar için bkz. Özekmekçi, *İlk Osmanlı Nüfus Sayımları*. 55-56.

⁸⁵ Özekmekçi, *İlk Osmanlı Nüfus Sayımları*. 49.

kabaca bir hesaplamayla bir yılda İstanbul'un nüfusunun %2 azaldığı iddia edilebilir. Ayrıca hazırlanmış olan bu resmi istatistiklerin gerçekleşen değil bilinen olayları içerdiği de dikkate alınmalıdır. Buna ek olarak Tahaffuz Meclisinin 1838'de yeni ihdas edilmiş bir teşkilat olduğu ve kurumsallaşmasının da belli bir zaman alacağı aşikârdır. Buradan hareketle Tahaffuz Meclisinin başkentte haberdar olmadığı yahut olamadığı ölümlerin de olduğu göz önünde tutulmalıdır. Bu çerçevede kayıtlara geçmeyen ölüm sayısının da bir bu kadar daha olduğu varsayılırsa payitaht nüfusunun ölümlere bağlı olarak 1 yılda %3-4 civarında eksildiği düşünülebilir.⁸⁶

4. Kazalar

Tahaffuz Meclisi'nin ölüm tablolarında yer alan bir diğer bilgi(ler) daha önce belirtildiği üzere raporlarda kaza olarak yer alan vefatlardır. Tabloların hemen yanında yer alan ve vukuat adı verilen bölümlerde, söz konusu kazaların nedenleri detaylı bir şekilde anlatılmaktadır. Dönem İstanbul'unun bazıları için Dersaadet olmadığını gösteren bu kaza ve sair ölüm nedenlerinin doğal olarak pek çok sebebi vardır. Ölümle sonuçlanan vukuatlar içerisinde yanmak⁸⁷, yüzerken akıntıya kapılmak⁸⁸, deniz kenarında otururken suya düşerek boğulmak⁸⁹, iş kazası olarak tabir edilebilecekler⁹⁰, annesinden meme emerken boğulanlar⁹¹ ile yeni doğanların ansızın ölmeleri⁹², intiharlar,⁹³ merdivenden düşüp kafasını direğe vurmak suretiyle ölenler,⁹⁴ hayvanlar tarafından ezilenler⁹⁵ gibi türlü türlü vefat sebebi yer almaktadır. Bu ölüm nedenlerinden hareketle

⁸⁶ 1847'de şehirdeki ölüm sayısının 11.814, 1848'de ise 17.860'dır. Bkz. Verrolot, *İstanbul'da Kolera*, 65.

⁸⁷ BOA, İ.MSM, 89/2552/Lef.2, 1 Cemaziyülahır 1255/12 Ağustos 1839, BOA, İ.MSM, 89/2556/Lef.2, 1 Şaban 1255/10 Ekim 1839.

⁸⁸ BOA, İ.MSM, 89/2551/Lef.1, 1 Cemaziyülevvel 1255/13 Temmuz 1839.

⁸⁹ Örneğin Yenikapı sahilinde deniz kenarında otururken suya düşüp boğulan bir Müslüman çocuğu için bkz. BOA, İ.MSM, 89/2551/Lef.1, 1 Cemaziyülevvel 1255/13 Temmuz 1839.

⁹⁰ Taşçı esnafından Marmaralı Emin ile kalfası Dimitri binadan üstlerine düşen taş sebebiyle ölmüşlerdir. Yine aynı tabloda bir rençperin de binadan düşüp hayatını kaybettiği kayıtlara geçmiştir. Bkz. BOA, HAT, 523/25528, 1 Zilkade 1254/16 Ocak 1839, BOA, İ.MSM, 89/2556/Lef.2, 1 Şaban 1255/10 Ekim 1839.

⁹¹ BOA, İ.MSM, 89/2551/Lef.1, 1 Cemaziyülevvel 1255/13 Temmuz 1839.

⁹² BOA, HAT 523/25564/Lef.B, 29 Şevval 1254/15 Ocak 1839.

⁹³ Beyoğlu'nda silahla intihar eden 1 kişi için bkz. BOA, İ.MSM, 89/2551/Lef.1, 1 Cemaziyülevvel 1255/13 Temmuz 1839. Kara sevda yüzünden kendisini asan bir kişi için bkz. BOA, İ.MSM, 89/2552/Lef.2, 1 Cemaziyülahır 1255/12 Ağustos 1839. Aşk yüzünden kendini denize atan kayak reisi için bkz. BOA, İ.MSM, 89/2555/Lef.3, 1 Recep 1255/10 Eylül 1839.

⁹⁴ BOA, İ.MSM, 89/2552/Lef.2, 1 Cemaziyülahır 1255/12 Ağustos 1839.

⁹⁵ Ekmekçi beygirinin altında kalıp ölen bir kişi için bkz. BOA, İ.MSM, 89/2555/Lef.3, 1 Recep 1255/10 Eylül 1839.

ortaya bazı iddialar atılabilir. Misalen boğulma suretiyle ölenlerin çokluğu İstanbul'da yüzmenin sevilen bir aktivite olduğunu, kara sevda yüzünden gerçekleşen ölümler ise –her yerde olduğu gibi- başkentte trajik aşk hikâyelerinin varlığına kanıt olarak gösterilebilir.⁹⁶

Devletin kontrol etmek istediği kamusal alanın büyüklüğünü ve içinde barındırdığı bin bir türlü vakayı gösteren bu örneklerle ilgili üzerinde ayrıca durulması gereken mühim bir husus vardır. Bu da Tahaffuz Meclisi tarafından kaza olarak raporlanan bu ölümlerin bir zaman sonra şüpheli görülmeye başlanmasıdır. Nitekim kuşkulu görülen ölümlerin araştırılması için Zaptiye Müşiriyeti görevlendirilmiş ve kayıtlara kaza olarak geçen olaylarla alakalı tahkikatlar da başlatılmıştır.⁹⁷ Yapılan soruşturmalarda ise hakikaten de bazı ölümlerin aslında kaza olmadığı açığa çıkartılmış ve “*bir nefer katil ahz ve girift ile istintak kılınarak*” sorgulanmıştır.⁹⁸ Bu çerçeveden hareketle kamu sağlığının korunması, hastalık envanteri ve ölüm istatistikleri çıkartılması gibi amaçlara hizmet eden Tahaffuz Meclisi raporlarının zaman içinde gözetleme pratiklerinin sınırlarının büyümesi ile kriminal olaylarla bağlantılı hale geldiği de açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

SONUÇ

II. Mahmut ve onun *modern devleti* Osmanlı ahalisi hakkında her türlü bilgiye ulaşmayı arzulamış ve bunun için sosyal, iktisadi, siyasi vb. alanlarda nitelikli bilgi toplamak için gözetleme pratikleri denen uygulamaları başlatmıştır. Sultanın, ihdası için öncülük ettiği ve çalışmalarının üzerinde hassasiyetle durduğu Karantina Teşkilatı bu gözetleme pratiklerinden bir tanesidir. Bu çerçevede Karantina Teşkilatı başkente gelen gemileri İstanbul'a girişlerinde

⁹⁶ Osmanlı toplumundaki intihar sebeplerini irdeleyen bir çalışma için bkz. Aslı Güller, *19. Yüzyıl Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Toplumunda İntiharlar*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), T.C Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu, 2015.

⁹⁷ Zaptiye Müşiriyeti için bkz. Ali Sönmez, “Zaptiye Teşkilatı'nın Düzenlenmesi (1840-1869)”. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 25/39, (2006), 199-219.

⁹⁸ “*ber mutad meclisi tahaffuzdan kaleme alınıp geçen zil-hicceti 'ş-şerifede tanzim ve taktim olunan jurnalın vukuat hanesinde olan vefâyat-ı kazanın icray-ı tetkikate isabet efsayî sunuh ve sudur buyrulan irade-i hazret-i padişahi muktezayı celileden olduğundan ve bu makule mevadın tahkikiyle zahire ihracı icabı halden bulunduğu tetkikatı lazıminin icrası zımmında keyfiyet savb-ı düstürilerine havalesi Meclis-i Vâlâ'dan ifade olunarak mezkûr jurnal leffen gönderilmiş olmağla ber minvâl-i muharrer vefâyatı kazanın vukuatı ne vech ile ve nasıl olmuştur bila taraf tahkik olunarak...*” BOA, A.}MKT, NZD, 97/69/Lef.1, 27 Muharrem 1270/30 Ekim 1853. Benzer evrak için bkz. BOA, A.}MKT, NZD, 104/37/Lef.1, 9 Rebiyülevvel 1270/10 Aralık 1853, BOA, A.}MKT, NZD, 84/57/Lef.1, 22 Şevval 1269/29 Temmuz 1853.

kontrol etmekte ve buna ek olarak payitahttaki salgın hastalıkların önüne geçmek için faaliyet göstermektedir. İlk etapta İstanbul ölçeğinde yürütülen uygulamaların alt yapısında şüphesiz Avrupa'dan ihraç edilen benzer hususlar mevcuttur. 19. yüzyılda hemen hemen dünyanın her yerinde ortak bir modernite deneyimi olarak ifade edilebilecek kamu sağlığı ile alakalı gelişmelerden Osmanlı Devletinin de etkilendiği ve buna bağlı olarak çeşitli politikalar ürettiği de açıktır. Ancak, 1838'den sonra sistemin tesisi ve sürdürülmesi noktasındaki ısrarın arka planında sultanın şahsi yaşamı ve kamusal kimliğine bağlı olarak maruz kaldığı yaşanmışlıkların da payı olduğu düşünülmektedir.

Dönemin gözetleme ve kayıt mantığıyla bağlantılı olarak bilgi *yığımlarının* tasnifi konusunda Osmanlı merkez idaresinin bir standardı olduğu haricen belirtilmelidir. Zira bir başka gözetleme pratiği sonucu elde edilen, bilgiyi tıpkı hastalıklarda olduğu gibi detaylı ve özet olarak ayıran tasnifleme yöntemini nüfus sayımlarıyla ilgilenen Ceride Odası da benimsemiştir. İki kurumun genelde insanla özelde ise farklı konularla ilgilenmelerine karşın sorumlu oldukları mevzulara yaklaşımları ve uygulamalarındaki benzerlikler dikkat çekicidir. Bu nokta-i nazardan hareketle *bireylerle* ilgilenen Osmanlı bürokrasinin elindeki problemlere ne yönlü baş ettiği ve bilgiyi işe yarar veriye döndürmede benzer metotları kullanarak nasıl uzmanlaştığı da belirginleşmektedir.

Tahaffuz Meclisinin ölüm tablolarından hareketle 19. yüzyıl İstanbul'unda tebaanın ölümüne sebep olan ve istatistiklere geçmiş pek çok hastalık mevcuttur. Bu çerçevede İstanbul'da bir yılda meydana gelen ölümlerin %25'i vücutta sıvı toplanması anlamına gelen *istiska* ile alakalıdır. Genelde siroza sebebiyet veren bu komplikasyondan hareketle başkentte karaciğer rahatsızlıklarının ciddi derecede ölümlere sebep olduğu anlaşılmaktadır. Buna ek olarak 19. yüzyılın yaygın hastalıkları olan humma, verem ve çiçekten de hayatını kaybedenler mevcuttur. Tahaffuz Meclisinin verdiği raporların sağlık alanında sağladığı veriler yanında aynı zamanda suç ve suçluyla mücadele noktasında da kullanıldığı belirtilmelidir. Tüm bu verilerden hareketle Tahaffuz Meclisi raporlarının sağlık, asayiş vb. sahalarda modern devlete ihtiyacı olan çeşit çeşit bilgiyi topladığı ve bunların gözetleme pratikleri için vazgeçilmez veriler olduğu da söylenmelidir.

Bunlarla beraber ayrıca belirtilmesi gereken bir diğer çok önemli husus, 19. yüzyıldan itibaren hayata geçirilen gözetleme pratiklerinin devlet ile toplum arasında meydana getirdiği yeni ilişki biçimidir. Haber alma imkânlarının yeni yeni gelişmeye başladığı, telefon, internet vb. hayatı kolaylaştıran araçların olmadığı bir çağda bu çalışmanın konusu olan hastalıkların salgın haline gelmeden engellenmesi, şüphesiz halk ile devletin karşılıklı sorumluluğu ve

kolektif çabalarına bağlıdır. Nitekim buna bağlı olarak devlet söz konusu gözetleme pratiklerini bizzat gözetlediği halka yaptırmıştır. Ahali hem öznesi hem de nesnesi olduğu ve kendisini de çok çok yakından ilgilendirdiği inkâr edilemeyecek bir husus olan *kamu sağlığını* korumak adına zorunlu/gönüllü olarak devlet kapısına haber taşıyarak bir ölçüde muhbirlik/jurnalcilik yapmak durumunda kalmıştır. Jurnal ve jurnalciliğin mevcut literatürde daha çok II. Abdülhamid dönemiyle ilişkilendirildiği ve bu anlayışın yeni yeni değişmeye başladığı –Özellikle Cengiz Kırılı'nın çalışmalarıyla- herkesin malumudur. II. Abdülhamid iktidarı değerlendirilirken devletin istihbaratçıları dışında sıradan insanların birbirlerini karalamak ve bu yolla para vb. getiriler kazanmak için sultana verdikleri jurnaller pejoratif bir olgu olarak kabul edilmektedir. Bu çerçevede çalışmada üzerinde durulan ve muhbir olarak adlandırılan kişilerin verdiği jurnallerle/bilgilerle oluşturulan ölüm tablolarının II. Abdülhamid dönemindeki muhbirlik faaliyetlerine benzerlik gösterdiği sanılabilir. Ancak, konu bireylerden öte hastalık-salgın- ölüm ve de toplum sağlığı düzleminde düşünülmelidir. Bu çerçevede incelendiğinde II. Mahmut'un uygulamalarının Abdülhamid döneminden çok farklı olduğu da anlaşılacaktır. Zira bu dönemin gözetleme pratiğinde insanların birbirlerini karalamaları gibi amaç yoktur ve verilen jurnallerin içeriği de siyasi olaylarla alakalı değildir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Arşiv Kaynakları/Primary Sources

Başkanlık Osmanlı Arşivi, BOA

BOA, D.ASM.d 37360/30.

BOA, SH.d. 439.

BOA, C.AS. 1143-50806

BOA, C.ML. 404/16583, 693/28307.

BOA, HAT. 18/833, 524/25571, 523/25564, 523/25528, 523/25539, 524/25567.

BOA, İ.MSM. 89/2558, 89/2550, 89/2551, 89/2552, 89/2555, 89/2556, 89/2560.

BOA, A.}MKT. NZD. 1/77, 97/69, 104/37, 84/57.

1838-1840 Arasında İstanbul'daki Gözetleme Pratiklerine Bir Misal; Tahaffuz Journalleri

Araştırma ve İnceleme Eserler

- Abdülhak, Molla. (2013). *Tarih-i Liva Sultan II. Mahmud Portresinden Farklı Bir Kesit*. (Mehmet Yıldız, Haz). Türk Tarih Kurumu.
- Balşoy, G., & Gündoğdu, C. (2020). Ottoman death registers (Vefeyât Defterleri) and recording deaths in İstanbul 1838–1839. *Middle Eastern Studies*, LVII/2, 1-12.
- Başaran, B. (2014). *Selim III: Social Kontrol and Policing in İstanbul at the End of the Eighteenth Century*. Brill.
- Beydilli, K. (2018). *Osmanlı Döneminde İmamlar ve Bir İmanın Günlüğü*. Pınar Yayınları, 2018.
- Burçak, B., (2017). Devr-i Hamid'de aile, kadın ve sıhhat. Burcu Kurt-İsmail Yaşayanlar (Ed.), *Osmanlı'dan Cumhuriyete Salgın Hastalıklar ve Kamu Sağlığı* içinde (s.25-46) Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Çadırcı, M. (1991). *Tanzimat Döneminde Anadolu Kentlerinin Sosyal ve Ekonomik Yapıları*. Türk Tarih Kurumu.
- Çokuğraş, I. (2016). *Bekar Odaları ve Meyhaneler Osmanlı İstanbul'unda Marjinalite ve Mekan (1789-1839)*. İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.
- Dinç, G., Şimşek, F., & Eroğlu, H. (2009). Osmanlı İmparatorluğunda tev'em maaşı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, X (16), 77-100.
- Genç, M, (1995). Esham *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt.11, s.376-380). Diyanet Vakfı Yayınları.
- Güller, A. (2015). *XIX. Yüzyıl Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Toplumunda İntiharlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hacking, I. (2005). *Şansın Terbiye Edilişii*. (M. Moralı, Çev.). Metis Yayınları.
- Hafız Hızır İlyas Ağa. (2016). *Osmanlı Sarayında Gündelik Hayat Letâif-i Vekâyi'-i Enderûniyye*. (A. Ş. Çoruk, Haz.). Kitabevi.
- Halacy, D. (1980). *Census 190 Years of Counting America*. Elsevier-Nelson Book.
- Kayra, C. & Üyepazarcı, E. (1992). *İkinci Mahmut'un İstanbul'u Bostancıbaşı Sicilleri*. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yay. No:8.

- Kırlı, C. (2009). *Sultan ve Kamuoyu Osmanlı Modernleşme Sürecinde Havadis Jurnalları (1840-1844)*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Kırlı, C. (2010). Devlet ve istatistik: esnaf kefalet defterleri ışığında III. selim iktidarı. S.Kenan (Ed.), *Nizâm-ı Kadîm”den “Nizâm-ı Cedîd”e III. Selim ve Dönemi içinde* (s.183-212), İSAM.
- Ortaylı, İ. (2012). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. (34. Baskı). Timaş Yayınları.
- Öz, M. (2000). Tahrir defterlerinde sayısal veriler. H. İnalçık- Ş.Pamuk (Drl), *Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik içinde* (s.15-33), Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE).
- Özbek, N. (2001). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Sosyal Devlet Siyaset, İktidar ve Meşruiyet (1876-1914)*. İletişim Yayınları.
- Özekmekçi, M., M. (2020). *İlk Osmanlı Nüfus Sayımları (1830-1850) ve İngiltere, Abd Nüfus Sayımları ile Mukayesesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Panzac, D. (1997). *Osmanlı İmparatorluğunda Veba 1700-1850*. (S. Yılmaz, Çev.) Tarih Vakfı Yurt yayınları.
- Sarıyıldız, G. (1994). Karantina Meclisi'nin kuruluşu ve faaliyetleri. *Bellekten*, LXIII (222), 323-376.
- Somel, S., A. (2020). Osmanlı son döneminde ıskat-ı cenin meselesi. *Kebikeç*, (13), 65-88.
- Sönmez, A. (2006). Zaptiye teşkilatı'nın düzenlenmesi (1840-1869). *Tarih Araştırmaları Dergisi*, XXV(39), 199-219.
- Şehsuvaroğlu, B. (1953) *İstanbul'da 500 Yıllık Sağlık Hayatımız*. Kemal Matbaası.
- Temel, M. & Temel, B. (2018). 1899-1902 Yıllarına ait İstanbul ölüm istatistik defterleri ve sağlık tarihindeki önemi. *Tarihin Peşinde*, (20), 305-317.
- Tetik, F. (2007). *Osmanlı Devleti'nin Tanzimat Dönemi Kamu Sağlığı Politikası (1839-1876)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Unat, E., K., İhsanoğlu, E., Vural, S. (2004). *Osmanlıca Tıp Terimleri Sözlüğü*. Türk Tarih Kurumu.
- Verrolot, M., P. (2019). *İstanbul'da Kolera 1848 Salgını Üzerine Bir İnceleme*. Ö.Yılmaz (Çev. ve Ed.). Libra.

1838-1840 Arasında İstanbul'daki Gözetleme Pratiklerine Bir Misal; Tahaffuz Journalleri

Von Moltke, H. (2017). *Moltke'nin Türkiye Mektupları*. (6. Baskı) (H. Örs, Çev.). Remzi Kitapevi.

Walsh, R. (2021). *İrlandalı Bir Vaizin Gözüyle II. Mahmud İstanbul'u*, (Z. Rona, Çev.). Kitabevi.

Yaşayanlar, İ. (2017). Osmanlı Devleti'nde kamu sağlığının kurumsallaşmasında koleranın etkisi. B.Kurt-İ. Yaşayanlar (Ed.), *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Salgın Hastalıkları ve Kamu Sağlığı içinde* (s.2-24), Tarih Vakfı Yurt yayınları.

Yeşil, F. (2016). *Osmanlı İmparatorluğunda Sosyoekonomik ve Sosyopolitik Değişim Üzerine Bir İnceleme*, Tarih Vakfı Yurt yayınları.

Yıldırım, N. (2009). Salgın afetlerinde İstanbul. *Afetlerin Gölgesinde İstanbul*, (S. Öztürk (Ed.), İstanbul Büyükşehir Belediyesi, 109-184.

Yıldırım, N. (2014). Karantina istemezük Osmanlı coğrafyasında karantina uygulamasına karşı isyanlar. *14. Yüzyıldan Cumhuriyete Hastalıklar-Hastaneler-Kurumlar Sağlık Tarihi Yazıları-I* içinde (s.70-89), Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Yıldırım, N. (2014). 1893 İstanbul kolera salgını istatistik defterleri. *14. Yüzyıldan Cumhuriyet'e Hastalıklar-Hastaneler-Kurumlar Sağlık Tarihi Yazıları-I* içinde (s.119-127), Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Yıldırım, N. (2014). Osmanlı Darüşşifalarından modern Hastanelere. *14. Yüzyıldan Cumhuriyet'e Hastalıklar-Hastaneler-Kurumlar Sağlık Tarihi Yazıları-I* içinde (s.272-310), Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

The 19th century, as everyone knows, is the century when the Ottoman Empire began to become a more and more European state. During this period, the empire changed radically in the functioning of the state wheel, especially by completely changing its political and military mechanisms in the first place. In addition to transforming the administrative and military nerve points of the state, he also wanted to know the details of ottoman-requested social life during this period and implemented the so-called surveillance practices for this purpose.

In fact, these surveillance activities, which were first seeded with Abdulhamit I in the capital Istanbul, also gained new momentum with the efforts of Selim III. However, the dethroning of the sultan by the Patrona Halil rebellion caused a brief interruption of surveillance practices. After removing the Janissary corps,

Mahmut II took ownership of these activities of his predecessors with serious determination and implemented surveillance practices that enshrined many points of social life in a wide scope. For the first time in this century, with the dissemination of the activities mentioned, the state began to take into account the individuals who constituted its subjects one by one.

One of the most important activities mentioned is the Quarantine Organization. It is known that the Ottoman Empire struggled with many infectious diseases throughout its history. In the 19th century, Istanbul took into account the activities carried out in Europe, applied to the ideas of various foreigners who were in Istanbul at the time and implemented the Quarantine Organization in 1838. With the formation of the bureaucratic structure of the organization and the start of the quarantine administration, the state has engaged in an intense struggle to prevent infectious diseases that can be seen especially in the capital Istanbul.

In accordance with the conditions of the 19th century, it is clear that the efforts mentioned in order for a state's fight against diseases to be successful should be supported by the people. It is understood that the Ottoman state of the period was aware of this fact. Because the Quarantine Organization established with the intention of protecting public health and the fatwa that its practices are not religiously important, the announcement of this to the public through the official newspaper of the period supports this point of view. In addition to these efforts to ensure the legitimacy of the quarantine administration and to ensure that their activities do not encounter any obstacles, there are also edicts issued by the people of the city to inform the Tahaffuz administration of infectious diseases. It can also be argued that these initiatives of the central administration have led to the formation of a new type of relationship between the state and society over time.

As of March 1838, the Tahaffuz Council, which kept books on deaths in the city, began to summarize this data and present it to Sublime Porte shortly afterwards. These documents, called Tahaffuz Journals, contain descriptions of the types of diseases seen in the capital within a month, the number of deaths, as well as various events that resulted in death in the city. In fact, it should be said that since 1832, monthly statistical data on the movements of the city population in the capital have been kept by Seraskerlik. The managers of the period when this information provided by the Tahaffuz assembly was evaluated together with the reports kept by Seraskerlik have the opportunity to know the finest details about the social life of the capital Istanbul. In addition, they can follow all kinds of demographic movements in the city. If we look at the above mentioned points from another point of view, it should be stated that in fact, the Ottoman state

requester recorded the deaths in the capital, but also observed and recorded the activities of the the angel of death in *Asitane*.

In the study, the number of deaths from diseases and other causes seen in Istanbul between 1838 and 1840 was revealed. In this context, it is understood that 7,653 deaths were detected for various reasons in Istanbul, where more than 400,000 people resided during the time period determined by the study. It is understood that various deaths, which were recorded as accidents other than diseases, were considered suspicious by law enforcement after a while and therefore suspicious deaths were investigated. The demographic movements in this period suggest that Istanbul is not a *felicity of the gate* for everyone. In addition, various assessments of jurnal and whistleblowership were made by focusing on the relationship between surveillance practices and the modern state.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51634>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 02-06-2021
Kabul Tarihi: 30-08-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 02-06-2021
Accepted: 30-08-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Minhaj, M. (2021). Hindistan'da Türkçe ve Türk Edebiyatı Öğretimi ve Yunus Emre Enstitüsü. *Journal of History School*, 55, 4486-4503.

HİNDİSTAN'DA TÜRKÇE VE TÜRK EDEBİYATI ÖĞRETİMİ VE YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ

Mohd MINHAJ¹

Öz

Türkçe geniş bir coğrafyada kullanım alanına sahip önemli dillerden biridir. Türkçenin bu denli yoğun nüfus tarafından konuşulan bir dil olmasından mütevellit birçok ülkede yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkiye yurt dışında yaşayan Türk soylu çocuklara yönelik olarak Türkçe öğretim çalışmalarını öncesinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajans Başkanlığı (TİKA) yürütmüş şimdi ise Yunus Emre Enstitüsü (YEE) ve Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluk Başkanlığı (YTB) tarafından yürütmektedir. Çalışmanın amacı Hindistan'da Türk dili ve edebiyatı öğretiminin ne zaman başladığını ve ilgili dersin hangi eyaletlerde, hangi üniversitelerde kaç kredi üzerinden hangi içerikle ve ne kadar kontenjan açılarak verildiğini ortaya koymaktır. Çalışmada, Hindistan'da Türkçe öğretimi alanında özellikle Yunus Emre Enstitüsü'nün ne denli önemli bir rolü olduğunu vurgulamakla beraber alan ile ilgili yapılan diğer çalışmalara da yer verilmiştir. Bunu yaparken yöntem olarak doküman analizi kullanılmış olup Google Akademik, YÖK Tez Tarama ve Hindistan'daki ilgili kurum linklerinden faydalanılmıştır. Sonuç kısmında, çalışmadan elde edilen veriler özetlenmiş ve Hindistan'da Türkçe öğretimi alanında bundan sonraki süreçte hangi tür çalışmaların yapılması gerektiği ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hindistan, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Yunus Emre Enstitüsü.

¹ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, khanminhajind@gmail.com, Orcid:0000-0001-5661-0519

Turkish Language and Turkish Literature Teaching in India and Yunus Emre Institute

Abstract

Asia is the largest and most populated continent in the world. As core country located in South Asia region, India is renowned for high diversified culture, language and religion’s landscape. The country remains quite incomparable when considering the aforementioned background. This rich context had been drawn over history predominantly from Arabs, Mughals and English’s legacy and influence that added to local realities. In same line, even though its impacts are lesser, Ottoman Empire relationship with India mattered as well. Given India’s large openness to foreign cultures, language background is also highly affected. Therefore numerous languages are currently being teaching across the country. Among them Turkish Language might be outlined. Turkish is an important language spoken over a wide geographical area of the world and taught as a foreign language in many countries. Turkey carried out the Turkish language teaching activities for Turkish origin children living abroad with the help of Ministry of Education and the Turkish Cooperation and Coordination Agency in the past and has been doing the same with Yunus Emre Institute and Presidency for Turks Abroad and Related Communities in the present. The aim of this paper is to reveal when the teaching of Turkish language and literature in India started and examine data related to facts like when, in which states and which universities Turkish courses started to be given including the number of credits and reserved seats. The paper emphasizes the importance of Yunus Emre Institute in the field of Turkish teaching in India has been emphasized and explores previous researches related to the field. Document analysis has been used as a method for the research. The web links of Google Academic, YÖK Thesis Scan and the relevant institutions in India have also been benefitted from throughout the research. In conclusion, what kind of studies should be done in the next phase in the field of Turkish teaching in India has been suggested.

Keywords: India, Teaching Turkish Language and Literature, Yunus Emre Institute.

GİRİŞ

Hindistan’da Türk dilinin varlığını öğrenmek için biraz tarihe bakmak gerekmektedir. Türkiye-Hindistan ilişkisi çok eskiye dayanmaktadır. Hindistan ticaret, siyaset ve kültür açısından her zaman çok önemli ülke olarak kabul edilmektedir. Hindistan’da Babür ile başlayan Türk-Hint İmparatorluğu devrinde (1526 - 1858) Ekber (1556 -1605) tarihçiler ve bilim adamlarının en çok ilgisini çekmiş hükümdarlardan biridir. Devlet adamlığı ve kumandanlığının yanı sıra bir düşünür ve reformist olarak da dikkat çekmiştir. Reformları, sosyal, siyasi ve ekonomik alanlardaki uygulamalarının tümü farklı etnik unsurlardan oluşan

halkını hoşnut etmeye yönelikti. 1605'te öldüğünde oğullarına muhteşem bir imparatorluk bırakmıştı.

Gazneliler, Delhi Sultanları ve Babürler gibi büyük devletler bölgede sekiz asır hüküm sürmüşlerdir. Türkler, Hindistan'ın İslamlaşmasını sağlamıştır. Buna bağlı olarak Hint-İslam kültür medeniyetinin ortaya çıkmasında son derece baskın ve önemli rolü olmuştur. Bölgede yaşayan büyük İslam âlimleri ve ortaya koydukları tüm eserler, Müslüman Türk devletlerinin aracılığıyla olmuştur. Ayrıca Hindistan'a giden seyyahların dikkatini çeken en önemli husus Hint- Türk mimarisidir. Urduca, Hint dillerindeki Türkçe kelimeler üstelik yarımada yerleşmiş Müslüman devletlerin (Pakistan, Afganistan ve Bangladeş) mevcudiyeti, Türklerin bölgedeki tesir ve kalıcılığının göstergelerindendir.

Hindistan'da Türkler ilk çağlardan itibaren görülsede, İslamiyet'in girişi Emeviler zamanında Muhammed b. Kasım'ın Sind fetihleriyle başlamıştır (921/710). Fakat bölgede İslamiyet'in kalıcılığı Türk Gazneliler Devleti'yle (392-583/1001-1187) başlamış ve Babür Devleti'nin (933-1275/1526-1858) bölgenin hâkimiyetini İngilizlere bırakmasına kadar devam etmiştir.

Mahatma Gandhi'nin (1869-1948) dediği gibi, 'Hindistan'ın bir ana ve onun sahip olduğu iki çocuğundan birinin Türkler, diğerinin ise Hintliler olduğu' düşünülünce, Hindistan'daki sosyo-kültürel her mirasın -İngiliz işgaline kadar-Türk ve Hint eseri olduğu kabul edilecektir.

Bildiğimiz gibi Osmanlıca Türkler tarafından kullanılan eski dillerden biridir. Hindistan'da kütüphanelerde bulunan eserlerinden ve Türkiye-Hindistan tarihi açısından Moğol İmparatorluğu 15. yüzyıl döneminde Türkçenin varlığı görülmektedir. Dünyanın yedi harikası arasında yer alan ve Hindistan'ın ünlü eserlerinden olan Taj Mahal'in de Mimar Sinan'ın öğrencisi İsa Han tarafından tasarlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca ülkenin başkenti Yeni Delhi şehrinde Hümayun Türbesinin yanında İsa Han'ın mezarı da bulunmaktadır. Bu kanıtlara dayanarak Türkçenin Hindistan'da ne kadar eski bir dil olduğu ortaya çıkmaktadır. "Hindistan'daki kütüphanelerde bulunan 36 Türkçe gramer kitabı ve sözlük, Türkçe öğrenme talebinin yaygınlığını da göstermektedir. Lügatlerin Mirzâ Katil, Hakîm Ali Nevvâb, Muhammed Şâh Gazi, İskender b. Behlül Şâh, Sultan Rafî 'u'l-kadr gibi sultan, şehzâde, naip ve beylerin teşvikiyle yazılması, Türk hâkimiyetinin kültürel alandaki etkilerini de ortaya koymaktadır. Lügatlerden dördü (Raza Library, nr. 30; Raza Library, nr. 29; Salarjung Museum, nr. 12; Aligarh Maulana Azad Library, nr. 1045/18) Fazlullah Hân tarafından yazılmıştır. Bu şahsın Seyf Hân'ın amcazâdesi olduğu bilinmektedir. Nisâb-ı Türkî isimli lügatin, Gupal Lal adlı Hindu müstensih tarafından istinsah

edilmesi (Nisâb-ı Türkî, Hudâbahş, nr. 18/1) de dikkat çekicidir.” (Bilkan, 2004, s. 164-165).

Türkiye-Hindistan tarihine baktığımızda iki ülke ilişkilerinin uzun yıllar öncesine dayandığı söylenebilir. 15. yüzyılda Babür İmparatorluğun resmi dili Farsçaydı ve Türklerin varlığından dolayı doğal olarak Türkçe de konuşulmaktaydı. Ayrıca kutsal kitabın dili Arapçadır. Bu sebeple o zamanlarda üç dil konuşulmaktaydı ve Urduca üç dil üzerinden yani Türkçe, Farsça ve Arapça üzerinden oluşmuştur. Urduca Türkçedeki “Ordu” kelimesine karşılık gelmektedir. Urduca aslında Pakistan’ın resmi dilidir. 1947 yılında Pakistan Hindistan’dan ayrıldığı için Urduca Hindistan’da da konuşulmaktadır. Özellikle Müslümanlar tarafından Urduca ve Müslüman olmayanlar tarafından Sanskritçe’den gelişmiş olan ülkenin resmi dili olarak kabul edilmiş Hintçe konuşulmaktadır. Artık Urduca diliyle ülkenin birçok yerinde üniversite bölümleri açılmıştır. Urduca- ve Hintçenin özellikle fiilleri ortak olduğu için dil sadece Müslümanlar tarafından değil gayri Müslümanlar tarafından da günlük konuşma dilinde kullanılmaktadır. Bu dil sinema dünyasında en iyi sırada olan Bollywood’un çoğu filmlerinde (%80-90) kullanılmaktadır. Ülkede Hintçe ve İngilizce olmak üzere iki resmi dil hariç yirmi üç eyalet yerel dili kullanılmaktadır. Bu eyalet dilleri eğitim ve resmi işlerde kullanılmaktadır. İngilizce de ülkede kullanılan ikinci resmi dildir.

Bu teknoloji çağında dünyanın her ülkesinde yabancı dil öğretimi yapılmaktadır. Yabancı dil öğretimi farklı amaçlar için yapılmaktadır. Küreselleşen dünya artık köy haline gelmiştir. İnsanlar farklı amaçları karşılamak maksadıyla yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duyar haldedir. Söz konusu Hindistan olduğu için ülkede dünyadan birçok dil yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu diller ilk zamanlarda temel seviye olarak öğretilmekteydi fakat artık sadece temel seviyede kalmayıp lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesine kadar öğretimi- öğrenimi yapılmaktadır. Hindistan’da yabancı dil olarak öğretilen dillerden biri de Türkçe’dir. Türkçenin Fransa (Nurlu, 2011), Romanya (Ustabulut ve Kara, 2017), Rusya (Urazaliev, 2020), Afganistan (Temizyürek, Barın ve Ustabulut, 2017) gibi ülkelerde öğretimine dair literatürde çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Ancak Hindistan’da Türkçe öğretiminin bugünkü durumuna dair yeterli araştırmanın henüz yapılmadığı, bu nedenle konuyla ilgili çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN VERİ TABANI VE YÖNTEMİ

Çalışmanın veri tabanını Google Akademik, YÖK Tez Tarama ve Hindistan'da Türkçe eğitimi veren üniversitelerin linklerinden elde edilen kaynaklar oluşturmaktadır. Elde edilen veriler nitel araştırma yöntemine göre incelenmiştir. Nitel araştırmalarda veriler teker teker okunur, kod ve kategorilere ayrılır ve bu şekilde araştırma sonuçlarının sunulması sağlanır (Merriam, 1998: 58). Bu desende, araştırılacak konu ya da konular doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül biçimde anlamlandırılmaya ve yorumlanmaya çalışılır (Ekiz, 2009, s.31). Çalışmada, nitel araştırmada başvurulan doküman analizi/inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi alanyazında “araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren, yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.187-188).

ÇALIŞMANIN AMACI

Çalışmanın amacı Yabancı dil olarak Türkçe veren kurumların ne durumda olduğunu tespit etmek, Türk dili ve edebiyatı öğretiminin ne zaman başladığını ve ilgili dersin hangi eyaletlerde, hangi üniversitelerde kaç kredi üzerinden ve ne kadar kontenjan açılarak verildiğini ortaya koymaktır.

BULGULAR

Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışındaki kültür merkezleri vasıtasıyla dünyanın farklı coğrafyalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile birlikte kültür sanat faaliyetleri yürütmektedir.

MEB'in yürüttüğü çalışmaların yanı sıra TİKA da yurt dışında birtakım faaliyetler yürütmektedir. Bu doğrultuda TİKA, Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi, Türkçenin yaygınlaştırılması, Türk kültürünün tanıtılması ve bu ülkelerde yapılması planlanan eğitimsel ve sosyokültürel faaliyetlerle Türkçe konuşabilen mevcut bir kitlenin oluşturulması amaçlarıyla 1999 yılında “Türkoloji Projesini” başlatmış; ilk defa 2000-2001 eğitim-öğretim yılında projeyi uygulamaya koymuştur (YETEM, 2013b). 13 ülkede, 15 Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde 13 öğretim elemanı ile başlayan Türkoloji Projesi; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 15 ülke ve 2 özerk cumhuriyetteki 19 bölüm, 6 Türkçe Öğretim Merkezi ve 18 Türkçe kursunda 77 öğretim elemanı ile faaliyet gösterecek kapasiteye ulaşmıştır (TİKA, 2011).

Hindistan’da Türkçe ve Türk Edebiyatı Öğretimi ve Yunus Emre Enstitüsü

MEB; yurt içinde yapılan çalışmaların yanı sıra Türk kültürünün yurt dışında da tanıtılması, yayılması ve korunması; Türk dilinin öğretilmesi; yurt dışındaki vatandaşlarımızın ve soydaşlarımızın dinî konularda aydınlatılması; mevcut olan kültürel bağların korunması ve güçlendirilmesi amaçlarıyla, yurt dışındaki T.C. Büyükelçilikleri ve Başkonsolosluklarının gözetimindeki Türk kültür merkezlerinde veya yabancı üniversitelerin Türkoloji kürsülerinde çalışmak üzere branş, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri görevlendirmektedir (MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2012).

HİNDİSTAN’DA YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ

Hindistan’da dünya dilleri (yabancı dil olarak) öğretildiği gibi yeni Türkçe ya da Türkiye Türkçesi de Hindistan’ın bazı üniversitelerinde öğretilmektedir. Hindistanlılara Türkçe öğretim seferinin 2007 yılından itibaren başladığı görülmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi ilk zamanlarında TİKA tarafından “Türkoloji Projesi” olarak başlatıldığı daha sonra Yunus Emre Enstitüsüne (YEE) devredildiği ve o yıllardan beri YEE’nin bu faaliyetleri yürüttüğü bilinmektedir.


HİNDİSTAN’DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ HAKKINDA KISA BİLGİ

Hindistan’da Türkçe öğretimi başlangıçta Hindistan’ın başkenti Delhi Eyaletindeki Jamia Millia İslamia (JMİ) Üniversitesinde sertifika (A1), Diploma (A2) ve Yüksek diploma (B1) olmak üzere temel seviyede öğretilmekteydi. Ardından çok dilli, çok kültürlü ve çok dinli ülkede Türkçeye talep bir anda arttı ve 2012 yılında Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü açılmıştır. Hatta Türk Dili ve Edebiyatı yüksek lisans seviyesine kadar bir bölümün açılacağına dair adımlar atılmıştır. Delhi’deki diğer en iyi sırada olan bir başka üniversite Jawahar Lal Nehru Üniversitesinde (JNÜ) 2007 yılında Türkçenin seçmeli ders olarak öğretilmeye başlandığı görülmektedir. Daha sonra 2018 yılında Gauhati Üniversitesinde de P G Diploma (lisans tamamlandıktan sonra) Türkçe öğretimi başlatılmıştır. Hindistan çok kültürlü ve çok dilli bir yapıya sahip olan bir ülkedir. Böyle bir ortamda Türkçe bölümünün ülkenin diğer bölgelerinde de açılması gerekmektedir.

Jamia Millia İslamia Üniversitesinde Türkçe Öğretimi

jmi.ac.in/aboutjamia/centres/Third-World-Studies/courses-name/BAHonsTurkish_Language_and_Literature-552/1


Welcome Guest 15 October, 2020 Language : English | Hindi Font Size : A | A- | A+ Contact Us

 **Jamia Millia Islamia**
A Central University
(NAAC Accredited 'A' Grade)

Vice Chancellor Professor Najma Akhtar's message on Gandhi Jayanti
Schedule for University Admissions Test 2020-21

Admissions 2020-2021

RESULT OF ANNUAL EXAMINATIONS (DISTANCE MODE) 2018-19 (21.04.2020)



Home > About Jamia > Centres > Regular/Part Time > B.A.(Hons.)(Turkish Language & Literature)

Chancellor	B.A.(Hons.)(Turkish Language & Literature)	Other Programmes/Courses
Latest	No. of Seats: 30	Regular/Part Time
History	Programme/Course Fee: Please refer Prospectus of the current Session	
Master's Degree		
Bachelor's Degree	Programme/Course overview Admission Fee Structure Examination Rules Ordinance 15 (Academic) Course Structure & Syllabi Alumni Placement Brochure Student Corner	
PG and Advance Diploma		

Jamia Millia İslamia Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Kontenjan ve Dersler

Tablo 1

JMI'de Türkçe Öğretimi Kontenjanı

Sertifika	Diploma	Yüksek Diploma (Advance Diploma)	Türk Dili Edebiyatı	Türk Dili Edebiyatı	Türk Dili Edebiyatı
40	20	20	1.	2.	3.
			30	30	30

Hindistan'da genelde lisans üç yıllık bir eğitimle tamamlanır. Toplam altı dönemi tamamladıktan sonra mezun olunmaktadır.

Bölüm Tanıtımı

Derse girişte öğrencilerin dilde akıcılık kazanmalarını ve edebiyatın farklı yönlerini kolaylıkla kavramalarını sağlamak için öğrencilere Türkçenin temellerini tanıtmayı amaçlanmaktadır. Ders ilerledikçe, Türkçenin modern bir dil olarak gelişiminin çeşitli aşamalarını ve Türk edebiyatını klasik ve modern olarak karakterize eden özellikleri detaylandırmayı önermektedir. Ders, Türk dili ve edebiyatının evrim sürecine uygun bir bağlam sağlamanın yanı sıra, anlatıyı perspektif içinde incelemek için tarihi ve modern Türk dönüşüm sürecini de değerlendirir.

Jamia Millia İslamia Üniversitesinde Döneme Göre Türkçe Öğretimi

Ders/Kredi ve Müfredatları

Tablo 2

Kredi	Dönem	Müfredat	İçerik
8	2	YEE Yedi İklim Türkçe	Metin okumaları, Türkçe dilbilgisi ve çeviri (A düzeyinde)
8	2	YEE Yedi İklim Türkçe	Metin okumaları, Türkçe dilbilgisi ve çeviri (B düzeyinde)
4	1	1. F. Kadri Timurtaş, Osmanlı Türkçesine Giriş-1 2. Hayati Develi, Osmanlı Türkçesi Klavuzu-1	Osmanlı Türkçesi alfabe ve ses bilgisi; basit ve orta düzeyde metin okuma ve yazma çalışmaları
4	1	1. F. Kadri Timurtaş, Osmanlı Türkçesine Giriş-1 2. Hayati Develi, Osmanlı Türkçesi Klavuzu-2	Orta ve ileri düzeyde metin okuma ve yazma çalışmaları; Arapça ve Farsça vezinler; yazı çeşitleri
4	1	1. Kenan AKYÜZ, Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri 2. Ramazan KORKMAZ, Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı 3. İnci ENGİNÜN, Tanzimat’tan Cumhuriyet’e 4. Ahmet Hamdi TANPINAR, 19. Asır Türk Edebiyatı	Tanzimat öncesi Türk edebiyatı; Tanzimat dönemi; Servet-i Fünun Dönemi Edebiyatı (1896-1901); Fecr-i Ati Edebiyatı (1909-1912) ve Milli Edebiyat Dönemi (1912-1923)
4	1	1. Prof. Dr. İnci ENGİNÜN, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı. 2. Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı. 3. Yrd. Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı. 4. Dr. İbrahim KIBRIS, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı.	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı (1923 ve sonrası)
4	1	1. Ali Akar, Türk Dili Tarihi. 2. A. Bican Ercilasun, Başlangıcından Günümüze Türk Dili Tarihi.	Dünya Dilleri ve Dünya Dilinin Yapısı (Ural-Altay Dilleri); Köktürkler ve Köktürkçe Dönemi; Uygurlar ve Uygur Türkçesi Dönemi; Karahanlı ve Karahanlı Türkçesi; Harezmi Türkçesi Dönemi
4	1	3. Ali Akar, Türk Dili Tarihi. 4. A. Bican Ercilasun, Başlangıcından Günümüze Türk Dili Tarihi.	Çağatay Türkçesi Dönemi; Kıpçak Türkçesi Dönemi; Oğuz Türkçesi (Selçuklu Devleti) Döneminde yazar ve Şairler ; Feodal Türkçesi dönemi ve Yazarlar; Osmanlı Türkçesi Dönemi; Modern Türkçe Dönemi
8	2	1. Eski Türkçeye Giriş. 2. Attila Şentürk-Ahmet Kartal, Eski Türk Edebiyatı Tarihi.	Türk Edebiyatının Dönemleri, Divan Edebiyatı ve 14.- 15. Yy Divan Edebiyatı Dönem Özellikleri ve Şairler
4	1	1. M.Öcal Oğuz, Metin Ekici, Gülin Ögüt Eker, Halk Edebiyatı El Kitabı. 2. Abdurrahman Güzel, Ali Torun, Türk Halk Edebiyatı El Kitabı. 3. Artun, Türk Halk Edebiyatına Giriş.	Halk edebiyatının genel özellikleri; Halk edebiyatının tarihi gelişiminin yüzyıllara göre incelenmesi; Anonim halk edebiyatının genel özellikleri ve nazım biçimleri; Aşık edebiyatının genel özellikleri ve nazım şekilleri

Mohd MINHAJ

4	1	1. M. Öcal OĞUZ, Türk Halk Ed. El Kitabı. 2. Şükür ELÇİN, Halk Edebiyatına Giriş. 3. Ensar ASLAN, Türk Halk Edebiyatı. 4. Özkul ÇOBANOĞLU, Halk Edebiyatına Giriş.	Halk Edebiyatı Anlatı Türlerinin Eserler ve Eserlerin Özellikleri Bakımından İncelenmesi; Halk bilimine Giriş; Halk bilimi Kuram ve Yöntemleri
4	1	Hazır ve güncel materyaller	Basit ve orta düzeyde Ticari çevirileri; Basın dili, Gazete haberleri çevirileri; Kısa edebiyat şiirlerinin çevirisi; Kısa hikâye çevirileri (İngilizce-Türkçe/Türkçe-İngilizce) ve farklı konularda deneme yazıları
4	1	Hazır ve güncel materyaller	Orta ve ileri düzeyde Ticari çevirileri; Basın dili, Gazete haberleri çevirileri; Kısa edebiyat şiirlerinin çevirisi; Kısa hikâye çevirileri (İngilizce-Türkçe/Türkçe-İngilizce) ve farklı konularda deneme yazıları

Tabloda görüldüğü gibi dört dönemde 16 kredi olmakla Yedi İklim Türkçe (YEE) kitaplarından A ve B seviyelerini kapsayan metin okumaları, Türkçe dilbilgisi ve çeviri dersleri ve her biri iki dönem ve 8 kredi olmakla Osmanlı Türkçesi, Yeni/Modern Türk Edebiyatı, Türk dili ve Edebiyatı Tarihi, Divan Edebiyatı, Halk Edebiyatı, Çeviri ve kompozisyon dersleri verilmektedir.

JAWAHAR LAL NEHRU ÜNİVERSİTESİNDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Jawahar Lal Nehru Üniversitesinde yabancı dil öğretimi olarak Dil, Edebiyat ve Kültür Çalışmaları Okulu Fakültesinde (SLL & CS) Arapça, Korece, Çince, Rusça, Farsça, Fransızca, İspanyolca, Almanca ve Japonca lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesine kadar eğitim verilmektedir. Ayrıca Sertifika ve diploma seviyesine kadar Bahasa, İbranice, Peştuca, Moğolca öğretilmektedir. Peştuca diploma ve doktora seviyesi daha açılmamıştır. Bununla beraber İspanyol, Portekiz, İtalyan ve Latin Amerika Çalışmaları Merkezinde (CSPILAS) Portekizce ve İtalyanca sertifika seviyesi olarak öğretilmektedir. Söz konusu Türkçe olduğu için Türkçe sadece seçmeli dil olarak öğretilmektedir.

Hindistan'da Türkçe ve Türk Edebiyatı Öğretimi ve Yunus Emre Enstitüsü

← → ↻ 🏠 jhu.ac.in/sllcs

JNU | RTI | Directory | Contact Us | Emergency Services


Search 🔍

Skip to main content | Accessibility Statement | Screen Reader | A+ | A | A- | 🇮🇳 हिंदी বাংলা

School of Language, Literature and Culture Studies
Jawahar Lal Nehru University
New Delhi, India

SLLCS CENTRES FACULTY JOURNALS LANGUAGE LAB RESEARCH MANUAL

LIST OF OPTIONAL & TOOL COURSES FOR BA (H) for Monsoon Semester 2020



Established in 1969, and thus one of the founding blocks of the University, the School of Language, Literature and Culture Studies (SLL&CS) is one of the premier institutions in the country in the field of learning languages and pursuing higher studies and research in linguistics, literatures in various languages, and culture studies. Its global reputation has earned it place as one of the five degree-awarding partners of the prestigious Erasmus Mundus Joint Doctorate in 'Cultural Studies in Literary Interzones' of the European Union, and one of its constituents, the Centre for English Studies, has been repeatedly adjudged as one of the top 100 departments of literary studies in the world. Furthermore, all the Centres of the School, and the School itself, have active international collaborations with leading universities of the world through AoC-s and MoU-s.

SLL&CS has twelve centres: Centre of Arabic and African Studies (CAAS), Centre for Chinese and South-East Asian Studies (CCSEAS), Centre for English Studies (CES), Centre for French and Francophone Studies (CFFS), Centre of German Studies (CGS), Centre of Indian Languages (CIL), Centre for Japanese Studies (CJS), Centre for Korean Studies (CKS), Centre for Linguistics (CL), Centre of Persian and Central Asian Studies (CPCAS), Centre of Russian Studies (CRS), and Centre of Spanish, Portuguese, Italian and Latin American Studies (CSPILAS). Besides, the School also has a well-equipped Language Labs and Multimedia Complex (LLC).

School of Language, Literature & Culture Studies

The different units of the School offer a variety of programmes in diverse subjects. There are Certificate, Diploma, and Advanced Diploma of Proficiency programmes in foreign languages like Bahasa Indonesia, Italian (currently not on offer), Mongolian, Portuguese and Pushtu, and also in Urdu language and Mass Media in Urdu. The School offers BA (Hons.), MA and MPhil/PhD programmes in foreign languages like Arabic, Chinese, French, German, Japanese, Korean, Persian, Russian and Spanish. The School also offers MA and MPhil/PhD programmes in English, Hindi and Urdu literature, and in Linguistics. Apart from these, SLL&CS offers MPhil in Portuguese, and MPhil/PhD in Hindi Translation, and in Tamil. Besides, the School also offers optional courses in Greek, Hebrew and [Turkish languages](#).

Tablo 3

JLNÜ'de Seçmeli Ders Olarak Türkçe Öğretimi Kontenjanı

Türkçe 1. (1. Panel)	Türkçe 2. (2. Panel)
35	35

Jawahar Lal Nehru Üniversitesi 2 dönem 6 kredi olmakla başlangıç seviyede Modern Türkçe dilbilgisi dersleri verilmektedir.

GAUHATI ÜNİVERSİTESİNDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

2014 yılında Assam Eyaleti'nin Gauhati Üniversitesinde P.G. (yüksek) Diploma seviyesinde Türkçe öğretilmektedir. Üniversiteye başvuru kriteri biraz farklıdır. Sadece lisans diploması sahibi olan kişiler başvuru yapmak için hak sahibidir.

Tablo 4

GÜ'de Türkçe Öğretimi

Kurs Adı	Kontenjan	Süre
P.G. Diploma	20	1 yıl

Aligarh Muslim Üniversitesinde Türkçe Öğretimi

Batı Asya Eğitim Bölümünde Türkiye ve komşu ülkeler üzerine araştırma yapmak Batı Asya'da Türkiye ilişkilerini daha iyi anlamaya imkan tanır. Türkçe öğrendikten sonra alanda daha sağlıklı araştırma yapmak mümkündür. Bu nedenlerden dolayı Aligarh Müslim Üniversitesinde temel seviyede Türkçe dersi verilmektedir. Ayrıca Türkçeye olan yoğun talep sayesinde kurum tarafından ilk başta sertifika, diploma ve yüksek diploma seviyesi olmak üzere yakında kurslar açılacağı da görülmektedir.

Yukarıda bahsedildiği gibi Türkiye-Hindistan ilişkileri çok eskiye dayanmaktadır. 15. yüzyılda Mugal İmparatorluğu Döneminde veya Babür Şah döneminde Türkçenin (Osmanlıca) varlığı herkes tarafından da bilinmektedir. Bunun kanıtı Hindistan'nın birkaç büyük kütüphanesinde bulunan Osmanlıca yazılmış kitaplardır.

HİNDİSTAN'DA TÜRKÇE ÖĞRENMENİN İNSANLARA SAĞLADIĞI İMKÂNLAR

Dil öğrenimi insanı birçok yönden geliştirmektedir. Türkçe, yukarıda bahsedilen kurumlarda temel seviyede seçmeli ders şeklinde alınmakta ve Türk dili edebiyatı bölümünden her yıl çok sayıda öğrenci bu dili öğrenmektedir. Türk Dili Edebiyatı bölümünden mezun olanlardan büyük bir kısmı Hindistan'da bulunan Amazon, Oracle, Microsoft'ın Youtube, Facebook ve diğer software ve ticaret ile uğraşan uluslararası şirketlerde çalışmaktadır. Bu şirketlerde çalışanları genellikle Türkçe bilenler oluşturmaktadır. Ayrıca diğer dillerle kıyasladığımızda daha fazla gelir sahibi olmalarını sağlamıştır. Bu durum YEE'nin faaliyetlerinden dolayı mümkün olmuştur. Bakacak olursak diğer yabancı diller de uzun yıllar boyunca öğretilmekte ancak Türkçe bilenlere talep özellikle uluslararası şirketlerde daha fazla olmaktadır. Bunun haricinde öğrenciler Türk Dili Edebiyatı, Türk Dili, Yeni Türk Dili, Eski Türkçe ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bölümlerinde yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla kendi imkanlarıyla veya Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) bursu kazandıktan sonra Türkiye'de yüksek öğrenim görmektedirler. Bir kısmı kendi bölümünde okurken Türkçe öğrenmekte ve daha sonra kendi bölümüne Türkiye'de devam etmektedir. Diğer kısmı ülkede Uluslararası İlişkiler, Batı Asya Eğitimi, Siyaset Bilimleri alanlarında yüksek öğrenime devam etmektedirler.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında son yıllarda birçok çalışma yapılmaktadır. Türkçenin farklı ülkelerde öğretilmesi, ülkelerin her geçen gün

birbirleri ile daha çok ilişki içerisine girmesi alanın önemini artırmaktadır. Hindistan'da dil öğretimi anlamında İngilizce kadar köklü olmasa da Türkçe öğretimi alanı içerisinde başlangıç düzeyinde öğretimin yapıldığı ülkelerden biridir (Minhaj, 2016). Hindistan'da bugün Türk dili ya da Türk edebiyatın öğretimi var ise o da TİKA ve Yunus Emre Enstitüsünün sayesinde. Son zamanlarda Türkçenin pek çok ülkede yoğun ilgiyle öğrenmek istenilen bir dil olduğunu belirtmek yanlış olmaz. Yakında dünya dili Türkçe olacak gibi görünmektedir. Hindistan'da çok sayıda yabancı dil öğretimi yapılmaktadır. Bunun yanı sıra Türkçe de çok kişi tarafından öğrenilen bir dildir. Teknoloji gelişimiyle sosyal medya ve televizyon sayesinde Türkçeye karşı duyulan ilgi oldukça artmıştır. Ülkede öğrenilen diller arasında Türkçenin ilk sırayı aldığı görülmektedir.

Dil ile kültür birbiriyle yakından ilişkili iki kavramdır. Dil kültürle yaşar, kültür de dil ile gelişir ve birikir (Günay, 1995). Dil ülkedeki kültürü de taşımaktadır. Türkçe öğreniminin yanı sıra zengin Türk kültürü merakı doğal olarak artmıştır. Türkçe öğretimi ile Türk Edebiyatı de öğretimi yapıldığı için son zamanlarda eskiden modern Türk Edebiyatı alanına ilgi artmıştır.

Hindistan'da Türk dili ve edebiyatı öğretiminin parmakla sayabileceğimiz kadar kurumlarda yapıldığı doğru ama bu kurumlardan Türkçe ve temel edebiyatı öğrendikten sonra Türkçeyi geliştirmek ve edebiyatı daha derin çalışmak amacıyla Türkiye'deki burs imkânlarıyla ilgili alanlarda yükseköğretim yapılabilmektedir.

YTB Bursu, YEE yaz okulu gibi imkânlarla Türkiye'ye gelip yükseköğrenim görürken öğrencilerin Türk dili ve edebiyat alanında araştırmalar yaptığı ortaya çıkmıştır. Özellikle Türk dili ve edebiyatı bölümünden mezun olanlar öğrenimin devamında eski ve yeni Türk edebiyatı, yeni Türk dili, eski Türk dili edebiyatı alanında devam edenlerin sayısı oldukça fazladır. Diğer tarafta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bölümü gelişmektedir fakat bu alan edebiyat bölümüne göre sayı bakımından daha azdır. Hindistan Öğrenci Birliği'nden alınan bilgiye göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi YDTÖ alanında yüksek lisans ve doktora yapanların sayısı on kişiden azdır. Hindistan dünyada ikinci kalabalık ülke olup dil, kültür ve din açısından geniş bir yelpazeye sahiptir. Özellikle YDTÖ konusuna önem vermekte ve gelişmektedir. YDTÖ alanında daha fazla araştırmacı yetiştirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Son yıllarda Maarif Vakfı dünyanın farklı ülkelerinde açtığı okullarda örgün eğitim vermeye başlamıştır. Bu okullarda Türkçenin öğretilmesi konusunda faydalanılmak üzere ders materyalleri hazırlama, öğretmen eğitimi, ders kitapları hazırlama çalışmaları başlamış ve en önemlisi de okul öncesi, ilkökul, ortaokul

ve lise düzeyi okullar için Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programını hazırlayarak profesyonel adımlar atmıştır. Henüz Maarif Vakfın okulu açılmamıştır. Hindistan gibi çok kültürlü bir ülkede en azından başkentte açılması ile önemli bir adım atılmış olacaktır.

Son yıllarda Hindistan'da Türkçe ve Türk edebiyatı alanında çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Gerek Hindistanlı gerek Türk araştırmacılar ülkede Türk dili ve edebiyatı eğitimi için her türlü konuyu araştırmaktadır. Tez arşivi, YÖK tez tarama ve Google Akademik taramadan günümüze kadar Türk dili ve Türk edebiyat alanında toplam on altı (16) yüksek lisans ve doktora tezi yazılmıştır. Bu tezlerden YDTÖ alanında iki (2) doktora ve dört (4) yüksek lisans tezi yazılmıştır. Türk dili edebiyat beş (5) yüksek lisans, iki (2) Türk dili, iki (2) eski Türk edebiyatı ve bir (1) yeni Türk dili alanında tez yazılmıştır.

Diğer araştırmalar YDTÖ alanında yedi (7) ve Urduca- Özbekçe dillerinde ortak kelime üzerine makale olarak yazılmıştır. Bu makaleler Türk ve Hindistanlı araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Tarama yapıldığında Hindistan'da YDTÖ alanında yazılan Hindistan'da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar adlı makale Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi adlı Pegem Akademi Yayıncılık tarafından yayınlanan kitapta yer almaktadır. Bunun dışında Türk dili edebiyatı alanında yazılan herhangi bir kitaba rastlanmamıştır.

Hindistan'da Türkçe öğretimi ile ilgili literatürde yer alan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Minhaj, 2016; Maden ve İşcan, 2011; Khan,2014; Chishti,2019).

Hindistan'da sırf Türkçe eğitimi JMİ, JNÜ ve Guwahati Üniversitelerinde verilmektedir. Ayrıca Türk edebiyatı eğitimi sadece JMİ'de yapılmaktadır. JMİ'de Türk Dili Edebiyatı Bölümünde Türkçe metin, dilbilgisi, Osmanlıca (I-II), yeni Türk edebiyatı (I-II), halk edebiyatı (I-II), divan edebiyatı (I-II), Türk dili ve edebiyatı tarihi (I-II) ve çevri ve kompozisyon (I-II) dersleri üzerinden eğitim verilmektedir.

JMIÜ'de Sertifika, diploma ve yüksek diploma seviyelerinde Türkçe öğretimi haftada kısa süre çerçevesinde yapıldığı göz önünde bulundurularak metin, dilbilgisi ve çeviri çalışmaları bittikten sonra konu ile ilgili uygulamalı etkinlikler düzenlenebilir.

JNÜ'de seçmeli ders olarak Türkçe metni ve dilbilgisi olarak temel seviyede Türkçe öğretilmektedir. Yukarıda bahsedildiği gibi JNÜ'de Türkçenin dışında çok sayıda yabancı dil öğretiyor olup lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesine kadar eğitim yapılmaktadır. JNÜ'de Hindistan'nın en iyi üniversitelerden biridir. Bu açıdan bir şekilde orada Türkçe seçmeli ders olarak

kalmayıp ilk etapta sertifika sonrasında diploma ve yüksek lisans seviyesinde açılması önemlidir. Daha sonra Türkçe ya da Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü açılması için kararlar alınabilir. Ayrıca yine Delhi Üniversitesinde de temel seviyede Türkçe öğretimi düşünülebilir. Guwahati Üniversitesinde lisans tamamladıktan sonra (P.G. diploma) olarak sadece başlangıç seviyesinde Türkçe metni ve dilbilgisi olarak öğretilmektedir.

Her ülkede olduğu gibi Hindistan'da da eğitimde her sene için kontenjan uygulaması vardır. JMI'de lisans Türk Dili Edebiyatı Bölümü 30, sertifika 40, diploma 20 ve yüksek diploma 20 kontenjan vardır. JNU'de sadece Türkçe seçmeli dersinde iki panel olarak bölünür ve birinci panelde 30 ve ikinci panelde 30 kontenjan vardır. Guwahati Üniversitesinde lisans tamamladıktan sonra (PG diploma) olarak 20 kontejanı vardır. Yani Hindistan'da her sene Türk dili edebiyatı lisans, sertifika, diploma, yüksek diploma, seçmeli ders ve P.G. diploma olarak toplam 190 kontenjandan oluşmaktadır. Ayrıca mezunların sayısı hemen hemen aynıdır.

Çok büyük bir coğrafyaya sahip olan Hindistan'da sadece Delhi şehrinde iki ve Guwahati şehrinde bir Türkçe öğretim kurumu bulunmaktadır ve bu sayılar oldukça azdır. Ülkede 29 eyalet bulunmaktadır. Türkçe öğretimi kursları ve kurumları her eyalette olmasa bile en azından Lucknow, Hydrabad, Mumbai, Thirvananthaapuram, Chennai, Bhopal, Kolkata gibi eyaletlerin başkentlerinde açılabilir. Ülkede diğer ülkelerdeki gibi kültür merkezleri faaliyet gösterebilir. Kursların yanı sıra mümkün olduğu kadar Türk Kültürü Merkezi açılmasının faydalı olacağı söylenebilir. Tabii yurt dışında dil ve kültür merkezleri açılması düşündüğümüzden daha zor çünkü ülkeler arasındaki siyasi ilişkiler bazen iyi olmayabilir fakat bunun başka bir yolu bu ülkelerde bulunan büyükelçilerle daha yakın ilişki kurarak mümkün olabilir. Bunun sebebi her ülkeyi doğrudan ve en yakından temsil edenlerin büyükelçilikler olmasıdır. Ayrıca ülkedeki durumu öğrenmek için arada ziyaret etmek gerekmektedir. Şu anda bulunan Türkçe kurumlarında Türk kültürü ve edebiyatı ile ilgili faaliyetler yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Gözlemlere göre Yunus Emre yaz okulu faaliyeti ile Türkiye'ye gelen öğrenciler sayesinde, ülkede Türkçeye karşı büyük bir ilgi duyulduğu görülmektedir çünkü YEE yaz okulu başlamadan önce Türkçe öğrenenlerin sayısının bu kadar olmadığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Bilkan, A., F. (2004). Babürlü Devleti'nde Türkçe. *DİVÂN İlmî Araştırmalar*, 17(2), 164-165.

- Minhaj, M. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hindistanlı Öğrencilerin Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Günay, D. (1995). Roman çözümlemesine toplum- dilbilimsel bir yaklaşım. *Dil Dergisi*, 35, 5-24.
- Özkan, G., H. (2001). XVII. yüzyıl başlarında hint alt kıtasında devlet yönetiminin yeniden oluşturulması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 41(1), 163-169.
- Nurlu, M. (2011). *Fransa'da Türkçe Öğretimi*. Sarkaç Yayınları.
- Temizyürek, F., Barın, E., & Ustabulut, M.Y. (2017). Afganistan'ın dil politikası ve Afganistan'da Türkçe eğitimi tarihi. *Türkbilig: Türkoloji Araştırmaları*, 32, 155-168.
- Palabıyık, M. H. (2007). Hindistan tarihinde ve Hint kültüründe müslüman Türkler. *Ekev Akademi Dergisi*, 11(33), 67-94.
- Şahin, A., Şahin, Y., & Minhaj, M. (2019), Hindistan'da Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşadığı sorunlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. Pegem Yayıncılık.
- Urazaliev, N. (2020). Rusya Federasyonu'nda Türkçe öğretimindeki sorunlar. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3(2), 89-98.
- Ustabulut, M.Y., & Kara, K. (2017). Romanya da Türk dili tarihi ve Dobruca'daki Köstence Türkoloji eğitimi. *İstanbul Aydın Tömer*, 1(2), 1-16.

İnternet Kaynakları

- Jamia Millia Islamia. <https://www.jmi.ac.in/aboutjamia/centres/Third-World-Studies/courses-name/>, Erişim tarihi: 01.10.2020
- Jawahar Lal Nehru Üniversitesi. https://www.jnu.ac.in/sites/default/files/sllcs/SLLCS_OptionalCourseMonsoon2020, Erişim tarihi: 10.10.2020
- Tez Arşivi. <https://tezarsivi.com/>, Erişim tarihi: 19.10.2020
- YÖK. Ulusal Tez Merkezi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp> , Erişim tarihi: 19.10.2020.
- Jamia Millia Islamia. https://www.jmi.ac.in/upload/programme/cs_fhl_ba_turkish.pdf, Erişim tarihi: 19.10.2020

Hindistan'da Türkçe ve Türk Edebiyatı Öğretimi ve Yunus Emre Enstitüsü

Yunus Emre Enstitüsü. <https://www.yee.org.tr/turkiye/tr/>, Erişim tarihi: 19.10.2020

Milli Eğitim Bakanlığı. <http://abdigm.meb.gov.tr/www/yurt-disi-teskilati/icerik/31>, Erişim tarihi: 19.10.2020

TİKA. <http://www.tika.gov.tr/haber/tika-ile-yunus-emre-enstitusu-arasinda-turkoloji-projesinindevrine-iliskin-protokol-imzalandi/39>, Erişim tarihi: 21.10.2020

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Method: The database of the study consists of resources obtained from Google Scholar, YÖK Thesis Scan and links of universities that provide Turkish education in India. The data obtained were analyzed according to the qualitative research method. In qualitative research, the data is read one by one, divided into codes and categories, and in this way, the research results are presented (Merriam, 1998, p.58). In this design, the subject or subjects to be researched are tried to be interpreted and interpreted in a realistic and holistic way in their natural environment (Ekiz, 2009, p.31). In the study, the document analysis/analysis technique used in qualitative research was used. In the literature, document review covers the analysis of written and visual materials that contain information about the facts and facts that are aimed to be researched (Yıldırım and Şimşek, 2008, p.187-188).

The aim of the study is to determine the situation of the institutions that offer Turkish as a foreign language, to reveal when the teaching of Turkish language and literature started, and in which states, in which universities, how many credits and how many quotas are given.

Findings: Yunus Emre Institute (YEE) through its cultural centers abroad carries out cultural and artistic activities together with the teaching Turkish as a foreign language in different geographies of the world. In addition to the activities carried out by the Ministry of National Education (MEB), Turkish International Cooperation and Development Agency (TIKA) also carries out some activities abroad. For this purpose, Turkey via TIKA initiated the "Turcology Project" with other countries in 1999 to strengthen the relations between the countries, promoting Turkish culture and language. TIKA was replaced by YEE to carry the project. They successfully implemented the project for the first time in the 2000-2001 academic years (YETEM, 2013b). The Turcology Project, which initially started with 13 lecturers in 15 Turkish Language and Literature Departments in

13 countries, reached the capacity to operate with 77 lecturers in 19 departments, 6 Turkish Teaching Centers and 18 Turkish courses in 15 countries and 2 autonomous republics in 2010-2011 academic years (TIKA, 2011).

In addition to TIKA and YEE the Ministry of National Education (MEB), which carries education in the country, it also promotes Turkish culture and preservation; teaching the Turkish language; enlightening Turkish citizens and compatriots abroad on religious issues; protecting and strengthening the existing cultural ties via Turkish Embassies and Consulates. It assigns teachers to overseas Turkish Language and Literature departments in universities and cultural centers (MEB European Union and General Directorate of Foreign Relations, 2012).

Teaching Turkish in India was initially taught at the Jamia Millia Islamia (JMI) University in Delhi, the capital city of India, at the basic level as certificate (A1), Diploma (A2) and higher diploma (B1). Then, the demand for Turkish suddenly increased in a multilingual, multicultural and multi-religious country, and the Department of Turkish Language and Literature was opened in 2012. In fact, steps have been taken to open a department up to the graduate level of Turkish Language and Literature. Another top-ranked university in Delhi, Jawahar Lal Nehru University (JNU), started to teach Turkish as an elective course in 2007. Then, in 2018, P G Diploma (after completion of undergraduate) Turkish teaching was started at Gauhati University. The study concludes with the recommendation that India is a multicultural and multilingual country, in such an environment, the Turkish departments should be opened in other parts of the country as well.

Conclusion and Discussion: Many studies have been carried out in the field of teaching Turkish as a foreign language in recent years. Due to the increasing relations between Turkey and other countries, the significance of Teaching Turkish has also increased. Many foreign languages are taught in India, although it is not as deep-rooted as English in terms of language teaching, but still it is one of the countries where Turkish language is provided at the beginner level (Minhaj, 2016). In addition, Turkish is a language learned by many people. Development of technology, social media and television, the interest in Turkish language has increased considerably. It is expected that Turkish will take the first place among the foreign languages learned in the country.

Language and culture are two closely related concepts. Language lives with culture, and culture develops and accumulates with language (Günay, 1995). The language also carries the culture of the country. In addition to learning Turkish, the interest in rich Turkish culture naturally increased. Since Turkish teaching

and Turkish literature are also taught, interest in the field of modern Turkish literature has increased recently.

It is true that Turkish language and literature teaching in India exists in few institutions at basic level, but after learning basic Turkish and literature from these institutions, the students can avail scholarship opportunities to learn the language at higher levels inside Turkey.

In recent years, studies in the field of Turkish language and literature have begun in India. Both Indian and Turkish researchers are researching all kinds of subjects for Turkish language and literature education in the country. A total of sixteen (16) master's and doctoral theses have been written in the field of Turkish language and Turkish literature from the thesis archive, YÖK thesis search and Google Scholar to the present day. Among these, two (2) doctoral and four (4) master's theses were written in the field of YDTÖ. Five (5) master's thesis in Turkish language literature, two (2) Turkish language, two (2) Classic Turkish literature and one (1) Modern Turkish language thesis have been written. Other studies were written in seven (7) and Urdu-Uzbek languages as articles on common words in the field of YDTÖ. These articles were written by Turkish and Indian researchers. Only one article titled Problems Experienced by Students Learning Turkish in India, written in the field of YDTÖ in India, is included in the book titled Teaching Turkish as a Foreign Language published by Pegem Akademi Publishing. Apart from this, no book written in the field of Turkish language literature has been found. Similar results were obtained in studies in the literature on teaching Turkish in India (Minhaj, 2016; Maden & İşcan, 2011; Khan, 2014; Chishti, 2019).

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54057>
Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 02.11.2021
Kabul Tarihi: 10-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 02.11.2021
Accepted: 10-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Güven, S. & Değirmen, İ. (2021) Ters Yüz Öğrenme Yöntemine Dayalı İngilizce Öğretimi ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi, *Journal of History School*, 55, 4504-4530.

TERS YÜZ ÖĞRENME YÖNTEMİNE DAYALI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ YURT İÇİ VE YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ¹

Semra GÜVEN² & İmren DEĞİRMEN³

Öz

Bu çalışmada, yurt içi ve yurt dışı makalelerde yer alan ters yüz öğrenme yöntemine dayalı İngilizce Öğretimi üzerine yapılan çalışmalar incelenmiş ve elde edilen sonuca göre eğilimlerinin hangi yönde olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel bir yaklaşımla ele alınan bu çalışma, 2016-2021 yılları arasında yayınlanan ERIC ve Google Akademik veri tabanlarından erişim sağlanan 33 yurt içi 93 yurt dışı makale incelemesini kapsamaktadır. İlgili makaleleri değerlendirmek için araştırmacı tarafından makale inceleme formu kullanılmış olup formda makale künyesi, makale konusu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklem, örneklem büyüklüğü ve veri analiz yöntemi hakkında bölümler yer almaktadır. Bu kriterlere göre makaleler incelenmeye alınmıştır. Elde edilen bulgular sonucuna göre yurt dışı ve yurt içi makalelerin bazı benzerlikleri ve farklılıkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda hem yurt içi hem yurt dışında araştırma yöntemlerinden karma yöntem tercih eğiliminin fazla olduğu saptanmıştır. Yurt dışında araştırmacıların konu olarak Ters yüz öğrenmede İngilizce dil becerileri üzerine daha fazla yayın yaptığı görülürken yurt içi çalışmalarında dil becerileri ve akademik

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

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, sguven@gazi.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6939-1578

³ Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, imren.degirmen@gazi.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6270-3508

Ters Yüz Öğrenme Yöntemine Dayalı İngilizce Öğretimi İle İlgili Yurt İçi ve Yurt...

başarı üzerine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili makalelerde, örneklem büyüklüğü ve örneklem grubu açısından benzerlik olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, makale çalışmalarında çoğunlukla lisans grubuyla ve örneklem büyüklüğü açısından da daha çok 31-100 arasında kişi ile çalışmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Ters Yüz Öğrenme, İngilizce Öğretimi, Ters Yüz Edilmiş Sınıflar, Ters Yüz Öğrenme Yöntemi

Article Reviews of Domestic and Foreign Studies on English Language Teaching Based on Flipped Learning Method

Abstract

In this research, the studies on English Language teaching based on the flipped learning method in domestic and foreign articles were examined and it was aimed to determine the direction of their tendencies according to the results obtained. This study, which the research used a qualitative approach, includes 33 domestic articles and 93 foreign articles accessed from ERIC and Google Scholar databases published between 2016-2021. The paper classification form was used by the researcher to evaluate these articles, and the form includes sections, such as article subject, research method, data collection tools, sampling, sample size and data analysis method, etc. Articles were analysed according to these criteria. According to the results, it was concluded that there are some similarities and differences between domestic and foreign articles. Moreover, the research results show that the usage of mixed research method is the highest among research methods in domestic and foreign articles. Also, while it is seen that the number of foreign articles were published by researchers is more on English language skills in flipped learning method, it was found that in domestic studies it is on language skills and academic success. In these articles, it was observed that there was a similarity in terms of sample size and sample group. Researchers mostly worked with undergraduate group in their article studies and mostly with 31-100 people in terms of sample size.

Keywords: Flipped Learning, English Teaching, Flipped Classrooms, Flipped Learning Method.

GİRİŞ

Günümüzde sürekli gelişen teknoloji, hayatımızın pek çok alanında yoğun olarak kullanılmaktadır. Bu anlamda, son yirmi yılda eğitim alanında da önemli adımlar atıldığını görebilmekteyiz. Mobil teknolojideki gelişmeler ve sosyal medyanın ilerlemesi küresel olarak eğitim sürecini de desteklemiştir (Dudeney ve Hockly, 2012). Özellikle, öğretmenlerin teknoloji kullanım alışkanlıklarının artmasıyla öğrenme öğretme sürecinde teknoloji kullanımının önemli

unsurlardan birisi olduğunu söyleyebilmekteyiz (Johnson, Becker, Estrada ve Freeman, 2014). Ayrıca, öğrenme öğretme süreçlerinde yeni öğretim yöntemlerinde arayışların ve ihtiyaçların devam etmekte olduğu belirtilmiştir (Hung, 2015). Teknolojinin yaygınlaşması ile artan olanaklar, eğitim hayatımızda uzaktan eğitim, harmanlanmış öğretim ve internet tabanlı öğretim gibi çeşitli yenilikçi yaklaşımların kullanılmasına zemin hazırlamıştır. Bu anlamda, ortaya çıkan bu yenilikçi yaklaşımlardan birisinin de Ters yüz öğrenme olduğunu söyleyebiliriz. Geleneksel eğitimin aksine, Ters yüz öğrenme yaklaşımında ders anlatımının sınıfın dışına taşıyarak sınıf ortamında işbirlikçi, grup aktivitelerine ve uygulamalı etkinliklere daha fazla zaman ayrılmaktadır (Arnold-Garza, 2014; Bergman & Sams, 2012; Bishop & Vergler, 2013; Enfield, 2013). Ters yüz öğrenmede, öğrenciler okul dışında asenkron olarak eğitimcilerin hazırladığı videolarla konulara erişebilmektedir. Sınıf ortamında ise bu konulara dair çeşitli aktiviteleri bireysel ya da grup olarak yapabilme ve bireysel öğrenmelerde karşılaşılan problemlere odaklanma fırsatı bulmaktadırlar (Verleger ve Bishop, 2013). Öğrenci merkezli bir pedagojik yöntem olarak tanımlanabilen ters yüz öğrenme yöntemi, sınıfta geçirilen zamanı daha etkileşimli hale getirerek öğrencilerin üst düzey becerilerini kullanabildikleri bir öğrenme ortamı sunmaktadır (FLN, 2014). Strayer (2012), bu öğrenme yöntemi aracılığıyla derslerin sınıf dışına taşınma ve öğrenme etkinliklerinin de sınıf içinde uygulanması bakımından teknolojiden de yararlanan harmanlanmış öğrenme türü olduğunu belirtmektedir. Bu öğrenmede, öğrenciler sınıf ortamı dışında alt düzey bilgileri teknoloji yardımıyla edinirken sınıf ortamına geldiklerinde öğrenmenin üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya çalışırlar (Bergmann ve Sams, 2012; Strayer, 2012). November ve Mull (2012) ise ters yüz öğrenme yöntemini, *“öğrencilerin konuyla ilgili videoları evde izleyip, ilgili kaynakları okuyarak ve daha önceki bilgilerinden de yararlanarak etkinlik problemlerini çözmeye çalışmaları ve derse hazırlıklı bir şekilde sınıfa gelmeleri”* şeklinde ifade etmişlerdir (November ve Mull, 2012, s.1)

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında, 2007 yılında “ters yüz sınıf (flipped classroom)” kavramının ortaya çıktığı ve zamanla büyük ilgi görmeye başladığı belirtilebilir (Sletten, Xie ve Anderman, 2017). Bu öğrenme modeli ilk olarak, Colorado şehrinde Bergman ve Sams adında iki kimya öğretmeni tarafından kullanılmıştır (Sun, 2015). Başlangıçta bu iki öğretmen, derslerini kaçıran öğrencilerine bu modeli kullanmış, daha sonraları derste zorlanan öğrencileri de düşünüp tüm sınıfa uygulamıştır. Ayrıca, ilerleyen zamanlarda kendilerine ait videoları uluslararası platformda da paylaşmışlardır ve dikkat çekmişlerdir (Bergmann ve Sams, 2012). Ters yüz öğrenmenin dört temel unsuru içermesi gerektiği ifade edilmektedir ve bu unsurlar, İngilizce karşılıkları olan

kelimelerin baş harflerinden oluşan “F-L-I-P” olarak belirtilmektedir. Bu bileşenler; Esnek Ortamlar (Flexible Environments), Öğrenme Kültürü (Learning Culture), Tasarlanmış İçerik (Intentional Content) ve Profesyonel Eğiticilerden (Professional Educator) oluşmaktadır (Hamdan vd., 2014).

a) Esnek ortam: Hem eğiticilere (konuyu farklı öğrenme ortamlarında sunabilme imkânı) hem de öğrencilere (kendi öğrenme hızlarına uygun, istedikleri ortamda ve tekrar izleme fırsatı) esnek bir öğrenme imkânı sağlamaktadır (Fulton, 2014; Sams ve Bergmann, 2013). Wanner ve Palmer (2015) ters yüz öğrenme öğrencilere yer ve zaman seçme olanağı veren esnek bir öğrenme olanağı sunduğunu ifade etmişlerdir.

b) Öğrenme kültürü: Tek bilgi kaynağı olarak öğretmenin sayıldığı geleneksel modelden öğrenci merkezli yaklaşıma geçişin olduğu bu model sayesinde öğrenciler istediği mekânda ve zamanda dilediği kaynaktan bilgiye ulaşabildikleri bir öğrenme kültürüne sahip olurlar (Tétreault, 2006) ve sınıf ortamında bilgiyi anlamlandırmayı, kendi öğrenme sürecini yönetmeyi öğrenmektedir (Hayırsever ve Orhan, 2018).

c)Tasarlanmış İçerik: FLN (2014)'de hazırlanacak içeriklerin, etkinliklerin öğrenciyi merkeze alması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Kim vd. (2014) sınıf içi ve çevrimiçi ortamdaki etkinlikler arasında bağlantı kurularak içeriğin aktarılmasında araçlar ve materyaller buna uygun olarak belirlenmesini belirtmişlerdir.

d)Profesyonel Eğiticiler: Öğretmen, hem sınıf dışında konu anlatımına dair içerikleri hem de sınıfta kullanılmak üzere öğrencilere ve konuya uygun materyalleri planlayan ve hazırlayan; sınıf ortamında öğrencileri gözlemleyen konumundadır (Gündüz ve Akkoyunlu, 2016; O’Flaherty ve Philips, 2015)

Ters yüz öğrenme yönteminin sınıftaki öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayırma (Gannod, Burge ve Helmick, 2008; Roehl, Reddy, Shannon, 2013; Tucker, 2012); aktif öğrenmeye yardımcı olma (Pierce ve Fox, 2012; Tucker, 2012; Zappe, Leicht, Messner, Litzinger ve Lee, 2009); bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimi edinme (Hertz,2012); öğrenenlerin problem çözme, işbirliği ve tam öğrenme süreçlerini de yürütmesine katkıda bulunma (Bransford, Muntean ve Pathak, 2014); öğrenenlerin kaygı düzeylerini azaltmasına yardımcı olma (Marlowe, 2012); öğrenci katılımını artırma (Millard, 2012) gibi birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Nitekim, Ters yüz öğrenme yönteminin; teknolojik gelişmeler, internet, sanal iletişim ağları ve öğrenmede görülen gelişmeler sonucunda, son yıllarda öğretmenler tarafından daha sıklıkla kullanılmaya başlandığını (Berrett, 2012; Tucker, 2012); Türkiye’de ve dünyada bu öğrenme

yöntemine dair yapılan çalışmalarda artış olduğu görülmektedir (Aydın, 2016). Son yıllarda yapılan yurt içindeki ve dışındaki araştırmalara göre İngilizce alanında Ters yüz öğrenme yönteminin de kullanıldığı ve bu yöntemin İngilizce öğrenen bireyler için farklı açılardan önemli olduğunun sonucuna ulaşıldığına rastlanılmıştır. Nitekim, teknoloji ve aktif öğrenme stratejilerinin entegrasyonu ile Ters yüz öğrenmenin umut verici yaklaşımlardan birisi olduğuna da vurgu yapılmıştır (Fulton, 2012; Millard, 2012). Bu kapsamda bu çalışmanın, İngilizce eğitiminde Ters yüz öğrenme ile ilgili yapılacak olan çalışmalara ışık tutması açısından alan yazına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Yurt içi ve yurt dışı alan yazın taramaları sonucunda, sosyal bilgiler dersinden (Karaman ve Aladağ, 2019) kimyaya (Bergman ve Sams, 2012), bilgisayar dersi uygulamalarından (Görü-Doğan, 2015) yabancı dile (Gregorio ve Romualdo, 2021) kadar çeşitli alanlarda bu yöntemin uygulandığı görülmüştür. Ayrıca, alan yazın taramasında Demirer ve Aydın (2017); Özbay ve Sarıca (2019); Orhan (2019), Karagöl ve Esen (2019), Kozikoğlu (2019), Aydın, Ökmen, Şahin ve Kılıç (2020) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda Ters yüz öğrenme ile ilgili içerik analizine, meta analizine, akademik başarı gibi konulara ağırlık verildiğine rastlanılmıştır. Ancak, bu çalışmada ise araştırmacılara ve eğitmenlere Ters yüz öğrenme yönteminin İngilizce alanındaki boyutuna ışık tutularak daha kısıtlı bir yelpaze oluşturmak amaçlanmış ve İngilizce alanına dair verilere ulaşılmak istenmiştir. Bununla birlikte bu çalışmada amaç, yurt içi ve yurt dışı kaynaklarda yer alan Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı İngilizce öğretimi ile ilgili 2016-2021 yılları arasında yapılan makaleleri incelemek ve veriler sonucunda eğilimlerin hangi yönde olduğunu tespit etmektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- a) İncelenen yurt içi ve yurt dışı makalelerin dağılımı nasıldır?
- b) İncelenen yurt içi ve yurt dışı makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- c) İncelenen yurt içi ve yurt dışı makalelerin konu dağılımı nasıldır?
- d) İncelenen yurt içi ve yurt dışı makalelerde kullanılan yöntemler nelerdir?
- e) İncelenen yurt içi ve yurt dışı makalelerdeki örneklem dağılımı nasıldır?
- f) İncelenen yurt içi ve yurt dışı makalelerdeki örneklem büyüklüğü nasıldır?
- g) İncelenen yurt içi ve yurt dışı makalelerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Nitel araştırma; görüşme, doküman analizi, gözlem gibi veri toplama yöntemleri kullanılmakta ve elde edilen bulguların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulması şeklinde ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada yazılı kaynakların analizinde kullanılan doküman analizi kullanılarak verilere ulaşılmıştır.

Evren /Örneklem

Araştırmanın evrenini “İngilizce eğitiminde Ters yüz öğrenme” konusu yer alan yurtiçi ve yurt dışında yapılan makaleler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2016-2021 yılları arasında “İngilizce eğitiminde Ters yüz öğrenme” konusu ile ilgili ERIC ve Google Akademik veri tabanlarında yayınlanmış makaleleri kapsamaktadır. Bu kapsamda Google Akademik veri tabanında “ters yüz öğrenme” “ters yüz edilmiş sınıf” “tersine çevrilmiş sınıf”, “flipped learning” ve “flipped classroom”, “flipped learning in ELT” anahtar kelimeleri ile yapılan çalışmada İngilizce alanı ile ilgili olan 33 makaleye ulaşılmıştır. ERIC veri tabanında “flipped learning” ve “flipped classroom” anahtar kelimeleri ile yapılan çalışmalarda İngilizce alanı ile ilgili olan 93 makale araştırma kapsamına alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, Göktaş ve diğerleri (2012) tarafından kullanılan ve orijinali Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Makale Sınıflama Formunda altı bölüm yer almaktadır. Formun ilk bölümünde araştırmanın künyesine; ikinci bölümünde makalenin konusuna, üçüncü bölümü araştırmanın yöntemi ve desenine; dördüncü bölümü veri toplama araçlarına, beşinci bölümünde örneklem grubuna ve örneklem büyüklüğüne ve son bölümde ise yöntemle ilgili bilgileri içermektedir. Bu kategorilere göre erişimine ulaşılan makaleler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir

Veri Toplama Süreci

Ters yüz öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalara ulaşmada, ilk olarak kapsamlı bir alan yazın taraması ile başlanmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak belirlenen ölçütlere göre konulara ulaşmada Google Akademik ve ERIC veri tabanları kullanılmıştır. İlk taramada ERIC ve Google Akademik veri tabanında “flipped learning” “flipped classroom”, “flipped learning in ELT”, “Ters yüz edilmiş sınıf” “Ters yüz öğrenme” anahtar kelimesi ile arama yapılmıştır ancak bu ulaşılan çalışmalardan bir kısmının İngilizce eğitiminde Ters yüz öğrenmeye ilişkin yapılan çalışma olmaması bakımından ve belirlenen

ölçütlere uygun olmadığından makalelerden analiz dışı bırakılan çalışmalar olmuştur. Daha sonra, örnekleme dahil edilen çalışmalar, çalışmanın amacına ve gerekli ölçütlere uygun olarak bir kez daha kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda, Google Akademik veri tabanından 33 makale ve ERIC veri tabanından 93 makale belirlenen ölçütlere uygun görülmüştür. Bir sonraki aşamada ilgili veriler, her bir aşama için tablo oluşturularak bir rapor halinde sunulmuştur. Çalışma, konu ile ilgili güncel araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçladığından dolayı 2016-2021 yılları ile sınırlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

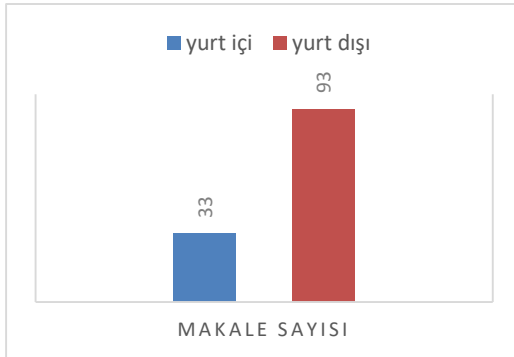
Belirlenen her bir araştırmanın analizi, araştırmacı tarafından “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak çalışmanın yıllara, araştırma türüne, araştırma yöntemine, veri toplama araçlarına, araştırma desenine, örneklem grubuna ve büyüklüğüne ve kullanılan analiz yöntemlerine göre dağılımları çözümlenmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde her bir kategoride ayrı ayrı sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı İngilizce öğretimi ile yapılan araştırmalar betimsel analiz sonucunda yurt içi ve yurt dışı makalelerin yayınlanan yıl, incelenen konu, kullanılan yöntem, veri toplama araçları, örneklem dağılımı ve büyüklüğü başlığı altında aşağıda sunulmuş olup araştırma sorularına uygun olarak analiz edilmiştir. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda her bir alt probleme ait bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır. Derlemede, anahtar kelimeler doğrultusunda toplam 126 makaleye erişim sağlanmıştır. Makale sayısının dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

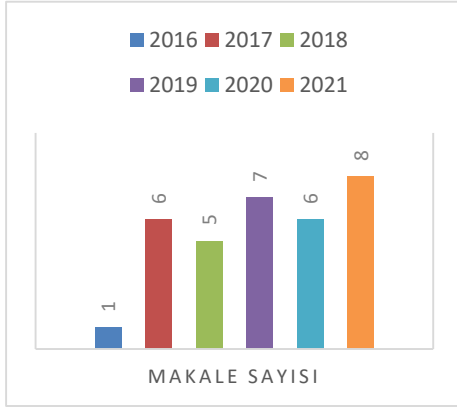
Makale Sayısı Dağılımı



Tablo 1 incelendiğinde yurt içi ve yurt dışı makale dağılımı görüldüğü üzere 33 tane yurt içi ve 93 tane yurt dışı olmak üzere toplamda 126 makaleden oluşmaktadır. Bu doğrultuda, yurt dışı makale sayısının yurt içi yayınına göre yaklaşık üç katı olup yapılan bu araştırmada belirgin bir fark olduğu görülmektedir. Özbay ve Sarıca'nın (2019) yaptığı "Ters Yüz Sınıfa Yönelik Gerçekleştirilen Çalışmaların Eğilimleri: Bir Sistemik Alan yazın Taraması" adlı çalışmada da araştırmacının bu konudaki bulgusuyla paralellik göstermektedir. Yapılan bu çalışmada da Web of Science ve Google Akademik veri tabanlarından makalelere erişim sağlanabilmiştir. Yurt içi ve yurt dışı makalelerin yıllara göre sayısının dağılımı Tablo 2 ve Tablo 3'te yer almaktadır.

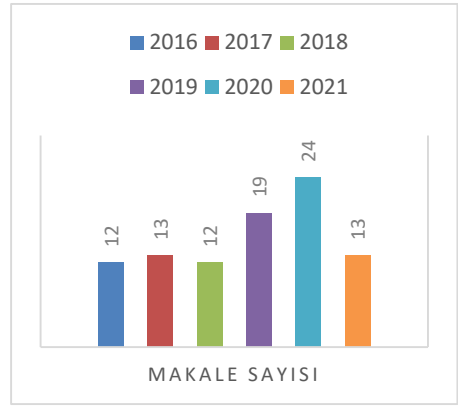
Tablo 2

Yurt içi makalelerin yıllara göre dağılımı



Tablo 3

Yurt dışı makalelerin yıllara göre dağılımı

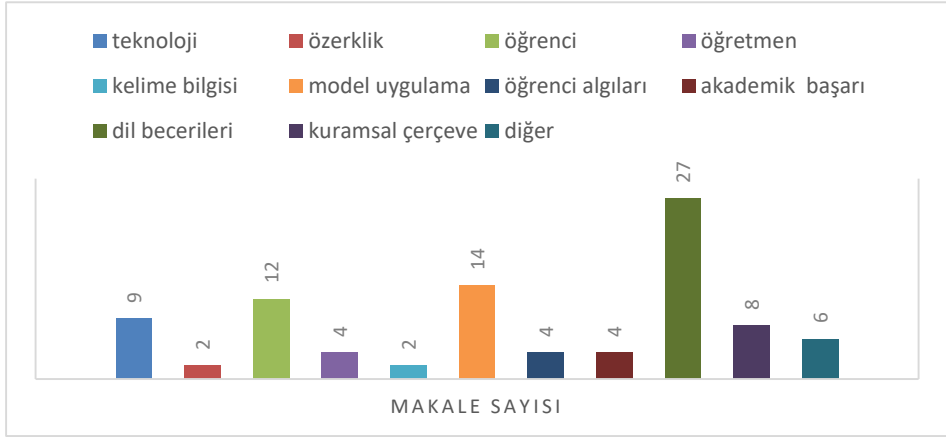


İncelenen makalelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında Tablo 2'de 2016-2021 yılları arasında Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı İngilizce öğretimi ile yayınlanan yurt içi makale sayısının 2016 yılında 1, 2017 yılında 6, 2018 yılında 5, 2019 yılında 7, 2020 yılında 6 ve 2021 yılında 8 olmak üzere toplam 33 makale yayını olduğu görülmektedir. Her yıl yaklaşık olarak aynı sayılarda makale yayınlanırken en çok makale yayını 2021 yılına ait olduğu görülmektedir. Tablo 3'te de görüldüğü üzere yurt dışı makale sayısının, yurt içi makale sayısının yaklaşık olarak üç katı (93) civarında yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. 2016 ve 2018 yılında 12, 2017 yılında 13, 2019 yılında 19, 2020 yılında 24 ve 2021 yılında 13 makale ile toplam 93 makale yayınlanmıştır. En çok yurt dışı makale sayısının 2020 yılına ait olduğu Tablo 3'te görülmektedir. Tablo 2 ve Tablo 3 karşılaştırıldığında, 2021 yılında yurt dışı makalelerde azalma görülürken yurt içi makale çalışmalarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca, yurt dışı makale çalışmalarının en çok yapıldığı yılın 2020

yılı olduğu Tablo 3’te görülürken yurt içi makale çalışmalarının 2021 yılında en fazla olduğu Tablo 2’de de görülmektedir. Arslan (2020)’ın yaptığı ‘‘Yabancı veya ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan Ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımı üzerine sistematik bir derleme’’ adlı çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Yurt dışı makalelerin konulara göre dağılımı Tablo 4’te yer almaktadır. Ayrıca, makalelerin sayısında son yıllarda bir artış söz konusudur. Bu durum, son yıllarda pek çok eğitim fakültesinde bu konuda araştırmaların yapılmasından kaynaklanabilir.

Tablo 4

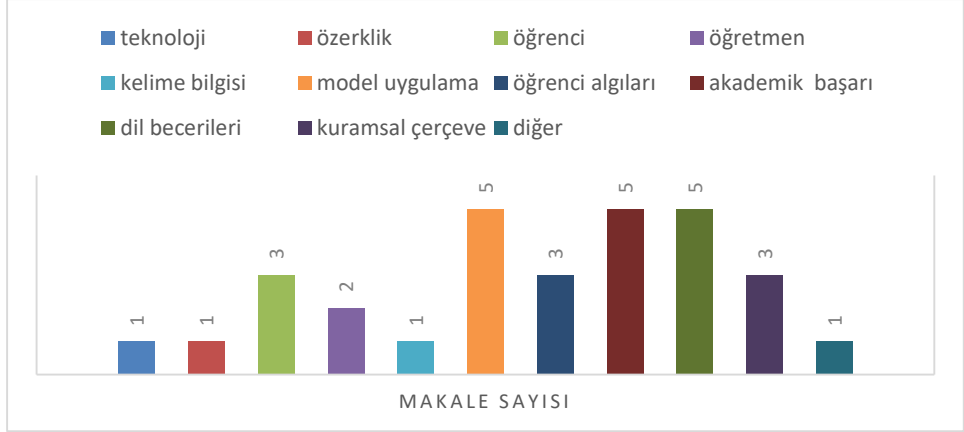
Yurt dışı makalelerin konu dağılımı



Makalelerin yurt dışı alan yazında konu dağılımı incelendiğinde Tablo 4’te de görüldüğü üzere 2016-2021 yılları arasında bu alanda çeşitli konular üzerine araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, en çok yabancı dil becerileri (27) ve bu modelin uygulanması (14) konusu üzerine yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu beceriler arasında en çok yazma becerisi üzerine çalışmalar yapılmıştır. En az çalışılan konular daha çok öğrenci özerkliği, kelime bilgisi üzerine olmuştur. Temizyürek ve Ünlü ’nün (2015) yaptığı ‘‘ Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: ‘‘Flipped Classroom’’ adlı yaptığı çalışmadaki bulgulara paralel olduğunu söyleyebiliriz. Bu durumun eğitim teknolojilerinin gelişmesiyle eğitimcilerin öğretme şekillerini yenilemeye çalışmasından ve bu doğrultuda yeni model arayışları içinde olduklarından kaynaklanabilir. Yurt içi makalelerin konulara göre dağılımı Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

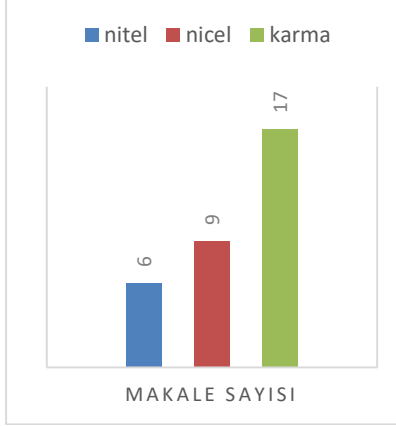
Yurt içi makalelerin konu dağılımı



İncelenen yurt içi makalelerin Tablo 5’te de görüldüğü üzere bu modelin en çok akademik başarı (5), dil becerileri (5) ve modelin uygulanması (5) üzerine yapıldığı görülmektedir. En az çalışılan konular arasında teknoloji, özerklik, kelime bilgisi ve öğrenci algıları olduğunu söyleyebiliriz. Tablo 4 ve Tablo 5 karşılaştırıldığında yurt dışında Ters yüz öğrenme modelinin öğrenme ortamına uygulanması çalışmasının en çok ele alınan konular arasında olduğu görülürken yurt içi çalışmalarda bu modelin öğrenme ortamına uygulanmasının yanı sıra akademik başarı ve dil becerilerine de önem verildiğini söyleyebiliriz. Hem yurt dışı hem yurt içi çalışmalarında en az çalışılan konunun da özerklik üzerine olduğu dikkat çekmektedir. Sakar ve Uluçınar Sağır’ın (2017) yaptığı ‘Eğitimde ters yüz çevrilmiş sınıf uygulamaları’ adlı çalışmasındaki bulgulara paralellik gösterdiği görülmektedir. Yurt içi ve yurt dışı makalelerin araştırma yöntemleri dağılımı Tablo 6 ve Tablo 7’de yer almaktadır.

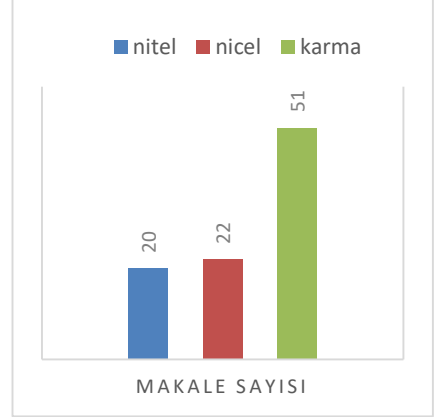
Tablo 6

Yurt içi makale araştırma yöntemleri



Tablo 7

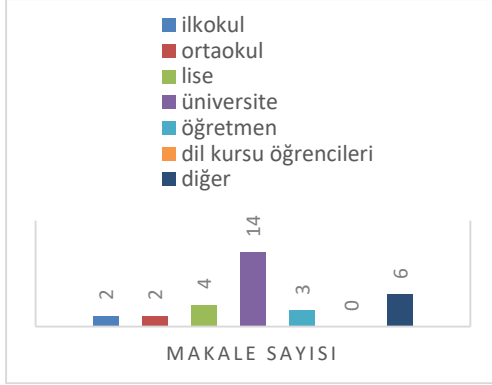
Yurt dışı makale araştırma yöntemleri



İncelenen yurt içi ve yurt dışı makalelerde kullanılan araştırma yöntemleri yukarıdaki tablolarda görüldüğü gibi nitel, nicel ve karma olarak gruplandırılmıştır. Yurt içi makale araştırma yöntemleri olarak nitel çalışma 6, nicel çalışma 9 ve karma çalışma olarak 17 makale yayını yayınlanmıştır. Yurt dışı makale araştırma yöntemlerini nitel çalışma 20, nicel çalışma 22 ve karma çalışma olarak 51 makale yayını oluşturmaktadır. Tablo 6 ve 7’de görüldüğü üzere yurt içi ve yurt dışı makale çalışmalarında kullanılan yöntemler arasında karma araştırma yöntemleri daha çok tercih edilirken onu takiben nicel araştırmalar ve nitel araştırmalar yer almaktadır. Bu durumun çalışmaların özelliğinden kaynaklandığını belirtebiliriz. Yurt içi ve yurt dışı çalışmalarının örneklem dağılımı Tablo 8 ve Tablo 9’da yer almaktadır.

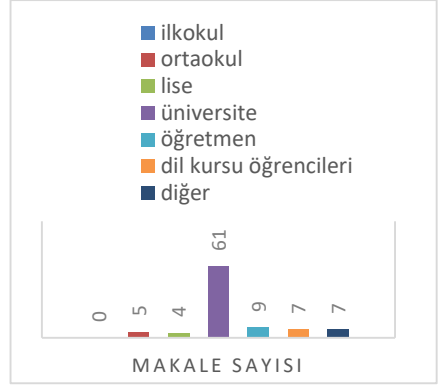
Tablo 8

Yurt içi çalışmaların örneklem dağılımı



Tablo 9

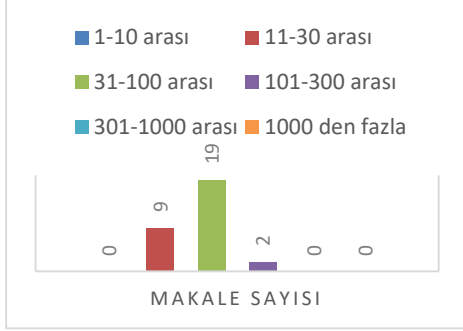
Yurt dışı çalışmaların örneklem dağılımı



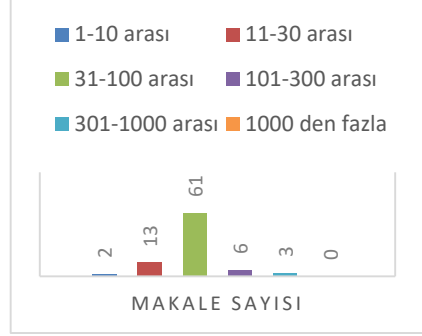
İncelenen yurt içi makalelerin örneklem dağılımına bakıldığında Tablo 8’de de görüldüğü üzere makale çalışmalarında en fazla üniversite öğrencileri (14) tercih edilmiştir. İncelenen makalelerde, dil kursu öğrencileri hariç tüm kademelerde çalışmalar yapıldığı görülmüştür. İncelenen yurt dışı makalelerin örneklem dağılımına bakıldığında Tablo 9’da da görüldüğü üzere makale çalışmaları en fazla üniversite öğrencileriyle (61) ve sonrasında öğretmen grubu (9) ile çalışma yapılmıştır. İncelenen makalelerde, ilkokul öğrencileri hariç tüm kademelerde çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Tablo 8 ve 9’da görüldüğü üzere yurt içi ve yurt dışı makale çalışmalarında en çok lisans grubundaki öğrencilerle araştırmalar yapılmıştır. Yurt içinde ilkokul seviyesi ile 2 çalışma yer alırken yurt dışında bu grup öğrencilerle çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmaların çoğunun lisans öğrencileriyle yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmacıların lisans öğrencileriyle çalışmalarının nedeni, bu yaşa uygun olarak her bir lisans öğrencisinin teknolojiye daha yatkın olması ve erişim kolaylıklarının olması bu doğrultuda da araştırma verilerinin daha rahat bir şekilde ulaşılmasına katkı sağlaması ile yorumlanabilir. Yurt içi ve yurt dışı makalelerin örneklem büyüklüğü dağılımı Tablo 10 ve Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 10

Yurt içi çalışmaların örneklem büyüklüğü dağılımı

**Tablo 11**

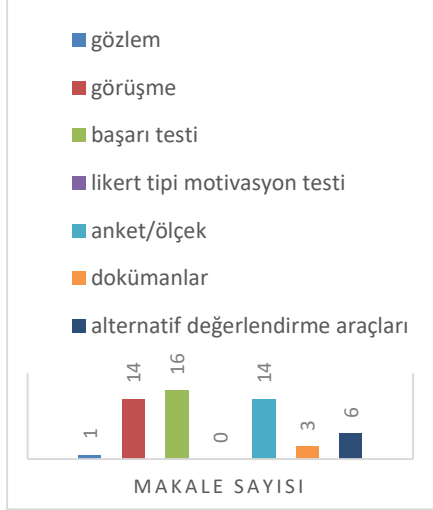
Yurt dışı çalışmaların örneklem büyüklüğü dağılımı



Makalelerde yurt içi örneklem büyüklüğüne bakıldığında (Tablo 10) en fazla 31-100 arası (19) örneklem büyüklüğünün tercih edildiğine ulaşılmıştır. Tablo 11'deki yurt dışı örneklem büyüklüğüne bakıldığında en fazla 31-100 arası (61) örnek büyüklüğünün tercih edildiği görülmektedir. Tablo 10 ve 11'de görüldüğü üzere yurt içi ve yurt dışı makale çalışmalarında en çok 31-100 kişilik çalışma gruplarıyla çalışmalar yapılmıştır. Bu anlamda, Karasar (2019)'ın da belirttiği gibi gereğinden büyük olan örnek gruplarıyla çalışmak değişkenlerin kontrollerini de güçleştirebilmektedir. Ayrıca, araştırmalardaki amaç, çok fazla veri toplamak değil aksine tutarlı ve geçerli veriler toplamanın önem arz ettiğine vurgu yapmıştır. Bu açıdan bakıldığında, çalışmalardaki örnek büyüklüğü seçiminin uygun olduğunu söyleyebiliriz. Yurt içi ve yurt dışı makalelerin veri toplama araçları Tablo 12 ve Tablo 13'te yer almaktadır.

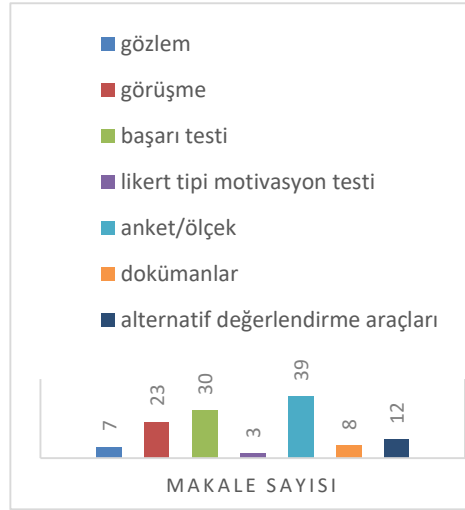
Tablo 12

Yurt içi çalışmaların veri toplama aracı



Tablo 13

Yurt dışı çalışmaların veri toplama aracı



İlgili yurt içi makalelerde kullanılan veri toplama araçlarına bakıldığında (Tablo 12) çoğunlukla Likert tipi Anket/Ölçek (14), Görüşme (14), Gözlem Formu (1), Başarı Testi (16), Dokümanlar (3) ve Alternatif Değerlendirme Araçları (6) kullanılmıştır. Alternatif Değerlendirme aracı olarak öğretmen günlüğü, corpus ve sınıf katılım envanteri kullanılmıştır. İlgili yurt dışı makalelerde kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde (Tablo 13) çoğunlukla Likert tipi Anket/Ölçek (39), Görüşme (23), Gözlem Formu (7), Başarı Testi (30), Likert tipi Motivasyon testi (3), Dokümanlar (8) ve Alternatif Değerlendirme Araçları (12) kullanılmıştır. Alternatif Değerlendirme aracı olarak öğretmen günlüğü ve ders planı, değerlendirme formu, video kayıtları, corpus ve web quest sistem verileri kullanılmıştır. İncelenen yurt içi makalelerde kullanılan veri toplama araçlarına bakıldığında başarı testi veri toplama aracına daha çok başvurulduğu görülürken yurt dışı çalışmalarda veri toplama aracı olarak daha çok anket/ölçek tercih edilmiştir. Ayrıca, yurt içi çalışmalarda likert tipi motivasyon testi ile çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bazı kaynaklarda (Balcı, 2002; Büyüköztürk, 2005) veri toplama araçlarından anketin kısa süre içinde kalabalık bir gruptan verileri elde etmede kullanıldığı belirtilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmalarda araştırmacıların anketi çok fazla tercih etmelerinin uygun olduğunu söyleyebiliriz.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, 2016-2021 yılları arasında Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı İngilizce öğretimi üzerine yapılan makaleler incelenmiştir. Bu doğrultuda Google Akademik veri tabanından 33 makale ve ERIC veri tabanından 93 makaleye erişim sağlanmıştır. Elde edilen makaleler, Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen alan yazın araştırması sonucunda kullanılan araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, örneklem dağılımı ve büyüklüğü, ters yüz öğrenmeyi uygulamak için ele alınan konu alanlarına ilişkin veriler bulgular başlığı altında ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, son yıllarda Ters Yüz Öğrenme Yöntemine Dayalı İngilizce Öğretimi üzerine makale sayısının hem yurt içi hem yurt dışında artış eğilimi olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum, Ters Yüz Öğrenme Yöntemine verilen önemin artmasıyla (Yarbro, Arfstrom, McKnight ve McKnight, 2014) birlikte İngilizce öğretiminde araştırmacılar için çalışma konusu olduğu yönünde açıklanabilir. Ayrıca öğrenme sürecinde, öğretmenler tarafından seçilen yöntem ve stratejilerinde önem taşıdığını belirtmekteyiz. Nitekim Phillips ve Trainor (2014) çalışmasında, günümüz öğrencilerinin aktif öğrenmelere, uygulamalı etkinliklere ve sınıf ortamındaki yeni teknolojiye kendilerini yakın hissettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, alan yazındaki eğitim teknolojileri üzerine yapılmış çalışmalara bakıldığında, sınıf içinde farklı teknolojik araçların kullanıldığına ve bununla birlikte farklı öğrenme yaklaşımlarının da kullanılmaya çalışıldığına rastlanılmıştır (Bell, 2015; Farah, 2014; Johnson ve Renner, 2012; Yestrebsky, 2015). Bu bağlamda, sınıftaki etkinlikleri artırmak ve uygulamaya dayalı bir öğrenme süreci gerçekleştirmek adına Ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması iyi bir çözüm olabilir (Abeysekera ve Dawson, 2014; Bergman ve Sams, 2012; Fautch, 2015). Elde edilen bulgular doğrultusunda, yurt dışındaki araştırmaların verilerini elde etmede, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarından anket/ölçek aracı kullanılmış ve yurt içinde de başarı testinin kullanıldığı belirlenmiştir. Anket, çok sayıda sorudan oluşan ve kısa bir süre içinde kalabalık bir gruptan veri toplamak için kullanılan bir araçtır (Balcı, 2002; Büyüköztürk, 2005). Bu doğrultuda, yurt dışı çalışmalarının çoğunda örneklem büyüklüğü açısından anketin/ölçek tercih edildiğini belirtebiliriz. Nitekim, yapılan bilimsel araştırmaların kalitesi, kullanılan yöntem ve verilerin amacına uygunluk ve tutarlılıkla olan ilişkisine büyük oranda bağlıdır (Arıkan, 2018). Özellikle bilgi teknolojilerinin gelişmesi, büyük örneklemle anket ve analizler yapabilmek adına bir fırsat olmuştur (Karadağ, 2010). Her bilim dalına, konularına ve alanlarına göre kendine özgü anketler gerçekleştirilebilmektedir (Arıkan, 2018). Ayrıca, Küçükoglu ve Ozan’ın (2013) yaptıkları bir çalışmaya göre incelenen

araştırmalarda en çok anket ve ölçeklerin kullanıldığını saptanmıştır. Bunlar göz önüne alındığında, anket ve ölçeğin çok fazla kişiye tek bir seferde ulaşılabileceği sunması, uygulanma süresi ve fazla maliyetli olmaması bakımından tercih edilmiş olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmalarda en çok ele alınan konu, yurt dışında çoğunlukla İngilizce derslerinde ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması ve yurt içinde de akademik başarı ile ilgili makaleler yayınlanmıştır. Ters yüz öğrenme ile ilgili yapılan bir araştırmada sıklıkla ele alınan konular arasında akademik başarının da yer aldığı ifade edilmektedir (Aydın ve Demirer, 2017). Eğitimdeki kaliteyi artırmak adına alan yazında öğrenci motivasyonu (Alsancak Sırakaya, 2015; Aydın, 2016; Turan, 2015), öğrencilerin derse ilişkin tutumları (Bell, 2015; Ceylaner ve Karakuş, 2018; İyitoğlu, 2018) ve öğrencilerin akademik başarıları (Aydın, 2016; Farah, 2014; İyitoğlu, 2018; Johnson ve Renner, 2012; Yestrebsky, 2015) gibi birçok konu üzerine araştırmalar yapılmaktadır. Benzer şekilde Özbay ve Sarıca'nın (2019) çalışmasında da farklı disiplin alanlarında, araştırmacıların akademik başarı üzerine yaptıkları çalışmaların sayısının daha çok olduğu belirtilmiştir. Hem yurt dışı hem yurt içi yayınlanan makale çalışmalarında karma araştırma yöntemi daha çok tercih edilmiştir. Yapılan çalışmalara dair daha detaylı bir sonuç almak için nicel ve nitel veriler karma yöntemde bir arada kullanılmaktadır ve son yıllarda da karma yöntem araştırmalarının yaygınlaşmaya başladığı ülkemizde görülmektedir (Baki ve Gökçek, 2012). Yapılan çalışmalarda karma yöntemler kullanılarak derinlemesine bilgiler sunulabilir. Karma yöntemler; çok yönlü, kapsamlı ve detaylı araştırma fırsatları sunarak araştırmacıların sorularına cevap bulmalarına yardımcı olabilmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu bağlamda, karma çalışmalarda birden fazla veri toplama aracının tercih edilmesi, araştırmaların geçerlik ve güvenilirliği bakımından olumlu bir gelişme olarak ifade edilebilir. Ancak, çeşitli alanlarda yapılan Ters yüz sınıf uygulamalarının ele alındığı başka bir çalışmada 2011-2016 yılları arasında yurt içi ve yurt dışındaki 40 çalışma incelenmeye tabi tutulmuş olup en çok nitel, sonrasında karma ve nicel yöntemlerin kullanıldığı ifade edilmiştir (Yıldız, Sarsar ve Ateş-Çobanoğlu, 2017). Bunun yanı sıra, karma çalışmalarda araştırma süresince nitel ve nicel verilerin toplanması, buna uygun veri toplama araçlarının geliştirilip kullanılması, toplanan verilerin analizlerinin yapılmasının araştırmacının iş yükünü artırabileceğini söyleyebiliriz. Özellikle bu iki yöntem aynı anda işe koşulduğunda karma yöntemin uygulanması zorlaşabilmektedir (Creswell, 2009; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu doğrultuda, her bir etken göz önüne alınmalıdır.

İncelenen makalelerin sonucuna göre yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda daha çok üniversite öğrencilerinin çalışma grubu olarak tercih edildiği

görülmektedir. Alan yazında bu modelin uygulanmasında sınıf içinde ve dışında teknolojik altyapıya ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Bolat, 2016). Bu doğrultuda, diğer eğitim kurumlarına göre üniversitelerde gerekli alt yapının daha yeterli olması açısından çalışma grubu olarak üniversite öğrencilerinin tercih edilme eğilimini açıklayabilir (McNally, Chipperfield, Dorsett, Del Fabbro, Frommolt, Goetz, Lewohl, Molineux, Pearson, Reddan, Roiko ve Rung, 2017). Bunun yanı sıra, Sakar ve Uluçınar-Sağır (2017), ters yüz sınıf uygulamalarının diğer eğitim kurumlarına göre daha çok üniversite düzeyinde uygulandığını çalışmasında belirtmiştir. Benzer şekilde Aydın ve Demirer'in (2017) çalışmasındaki bulgularda, daha çok lisans öğrencileri, öğretmenler ve lise öğrencilerinin çalışma grubu olarak seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenme sürecine teknolojiyi entegre eden Ters yüz öğrenmede (Hung, 2015), bireylerden belirli bir seviyede teknolojiyi kullanmaları beklenilmektedir. Bu noktada, bu çalışmalarda üniversite öğrencilerinin çalışma grubu olarak seçilmesinde öğrencilerin dijital ortamlara yüklenen videolara rahatça erişim sağlayabilmeleri ve dijital ortam aracılığıyla görüşlerini kolayca paylaşabilmeleri konusunda yetkin olmaları (Doğan ve Demirkan, 2020) etken olarak düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre öğrenci özerkliği üzerinde yapılan çalışmaların az miktarda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın az miktarda olması ileride yapılması düşünülen çalışmalara gereksinim duyulduğu yönündedir diye düşünülebilir. Yapılan çalışmalarda akademik başarının ve dil becerilerinin önemli olduğu kadar öğrenci özerkliğinin de Ters yüz öğrenme modelinde önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz. Benson (2011); öğrenci özerkliğini kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu kontrol edebilmesi, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmesi, kendi gelişimini izleyebilmesi ve öğrenmelerini değerlendirebilmesi olarak ifade etmektedir (Benson, 2011, akt., Sügümlü, 2019). Holec (1981) “öğrenen özerkliği” terimini “kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenme yeteneği” olarak tanımlar (Holec, 1981, akt., Little, 2007). Benson (2005) özerkliği, insanların bireysel olarak kendi yaşamları üzerinde daha çok kontrol yetkisine sahip olmalarıyla ilişkilendirmiştir. Benzer şekilde, öğrenmede özerklik ve dil öğrenmede özerklik, insanların hem sınıf hem de sınıf dışı öğrenmeleri üzerinde daha çok kontrol sahibi olmaları ile ilgilidir. Littlewood' un (1999) özerklik ve yabancı dil öğrenimi bağlamına ilişkin öğrenciler hem bireysel hem de grup olarak yüksek düzeyde aktif özerkliğe sahip olacaklar; pek çok öğrencide özerkliği uygulamaya teşvik eden birkaç öğrenme bağlamını deneyimleyebilecek şekilde belirtmiştir (Littlewood, 1999, akt., Ivanovska, 2015). Bu doğrultuda, öğrencilerin işbirlikli /işbirlikçi öğrenme, deneyimsel öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi grup

temelli öğrenmelerde yüksek düzeyde özerklik geliştirmelerini bekleyebiliriz. Bu noktada, Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı işlenen derslerde sorumluluk bilincine sahip bireylerin yetişmesi açısından da önemli olduğunu belirtebiliriz. Bununla birlikte, bu yöntemde öğrenciler kendi öğrenme hızlarını kontrol edebilmektedirler. Ayrıca, çalışacakları yere ve zamana da kendileri karar verebilmektedirler (Bergmann ve Sams, 2012). Bireylerin sınıf dışı sorumlulukları yerine getirebilmesi ve derslerde aktif katılım göstermeleri açısından özerklik önem arz etmektedir. Bu anlamda, öğrenci özerkliği üzerinde yapılan çalışmalara ilerleyen yıllarda gereksinim duyulabileceği yönündedir diye düşünülebilir. Yurt içi ve yurt dışı çalışmalarının örneklem büyüklüğü çoğunlukla 31-100 kişi arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül'ün (2017) de ifade ettiği üzere yapılacak olan çalışmalar için yeterli sayıda örneklem tercih edilmelidir. Karma çalışmaların çoğunda nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen kullanıldığı bu bağlamda da elde edilen verilerin analizinde t-testi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerde içerik analizine başvurulmuştur. Nitekim, t-testinin kullanılmasının sebebinin çalışmalarda daha çok yarı deneysel desenin tercih edilmesinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Sonuç olarak, yurt içi 33 ve yurt dışı 93 makale inceleme kapsamına alınmıştır. İncelenen makalelerin yıllara göre dağılımında hem yurt içinde hem de yurt dışında son yıllarda artış olduğu görülmüştür. Makalelerin yurt dışı alan yazında konu dağılımı İngilizce dil becerileri ve model uygulama üzerine eğilim olduğu görülmüşken yurt içi alan yazında daha çok akademik başarı, modelin uygulanması ve dil becerileri üzerine çalışılmış olduğu saptanmıştır. Örneklem dağılımı ve büyüklüğü hem yurt içi hem de yurt dışı çalışmalarda benzerlik göstermiş olup daha çok lisans öğrencileri ile 31-100 kişi arasında bir örneklem büyüklüğü ile çalışılmıştır. Hem yurt içi hem de yurt dışı makalelerde araştırma yöntemlerinden karma yöntemin daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Veri toplama araçları bakımından farklılık olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda, yurt dışı çalışmalarda daha çok anket tercih edilirken yurt içi çalışmalarda tercihin akademik başarı testi yönünde olduğu görülmektedir.

Teknolojinin gelişmesi ve eğitim hayatında etkisini göstermesi sebebiyle gün geçtikçe yeni öğrenme yöntemlerinde arayışların devam edebileceğini söyleyebiliriz. Bu anlamda, alan yazına bakıldığında çeşitli alanlarda Ters yüz öğrenme yöntemi üzerine yapılan çalışmaların devam ettiğini de görmekteyiz. Yapılan bu çalışma, özellikle Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı İngilizce öğretimi üzerine çalışmalardaki eğilimleri ortaya koymak adına gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu bulguların Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı İngilizce öğretimi konusunda gelecekte yapılacak olan

araştırmalara yön vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma, ERIC ve Google Akademik veri tabanları ile belirlenen anahtar kelimeler doğrultusunda erişim sağlanan makalelerle sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına yönelik olarak geliştirilen öneriler,

- ✓ İlerleyen yıllarda yeni çalışmalarda farklı veri tabanlarındaki çalışmalar da dâhil edilerek ele alınan kapsam genişletilebilir ve farklı bakış açıları yakalamak adına bu açıdan etkili olacağı düşünülmektedir.
- ✓ Bu çalışmada bulgular, belirlenen başlıklar altında ayrı ayrı karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Gelecek çalışmalarda bulgular farklı veri tabanına göre karşılaştırmalı olarak da sunulabilir. Bu doğrultuda, bulgular daha kapsamlı ve daha bütüncül olarak yorumlanabilir ve Ters yüz öğrenmeye ilişkin farklı bakış açılarının geliştirilebileceği düşünülmektedir.
- ✓ Elde edilen bulgularda, örneklem grubunun daha çok lisans düzeyindeki öğrencilerle çalışıldığı sonucuna ulaşılmış olup bu bağlamda lise, ortaokul seviyesindeki öğrencilerle daha fazla çalışma yapılabilir.
- ✓ İncelenen araştırmalarda öğrenci özerkliği üzerine az sayıda çalışma yapılmasından dolayı bu konu ile yayın sayısı artırılabilir.
- ✓ Araştırmalarda daha çok 31-100 arasında kişi ile çalışmaların yapıldığı görüldüğünden 100'den fazla kişi ile yapılan çalışmalara yönelinebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14.
- Alsancak Sırakaya, D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*. Gazi Üniversitesi.
- Arnold-Gaza, S. (2014). The flipped classroom: A survey of the research. *Communications In Information Literacy*, 8(1), 8-22
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi*. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Ters Yüz Öğrenme Yöntemine Dayalı İngilizce Öğretimi İle İlgili Yurt İçi ve Yurt...

- Aydın, B., & Demirer, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.
- Aydın, M., Ökmen, B. , Şahin, S. & Kılıç, A. (2020). The meta-analysis of the studies about the effects of flipped learning on students' achievement . *Turkish Online Journal of Distance Education* , 22(1), 33-51 . DOI: 10.17718/tojde.849878
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. & Bülbül, Ş. M. (2017). Akademik Araştırmalarda Araştırma Yöntemleri ile Örneklem İlişkisi: Doğrulayıcı Doküman Analizi Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565
- Baki, A., & Gökçek T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1- 21.
- Balcı, A. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma* (9.baskı). Ankara: Pegem A.
- Bell, M. R. (2015). *An investigation of the impact of a flipped classroom instructional approach on high school students' content knowledge and attitudes toward the learning environment*. Brigham Young University, Utah.
- Benson, P. (2005). *Autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, America: ISTE and ASCD.
- Berrett, D. (2012). How “Flipping” the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*, 12, 1-14.
- Bishop, J. L., & Vergleher, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA, 30(9)*, 1-18.
- Bolat, Y. (2016). Ters Yüz Edilmiş Sınıflar ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373- 3388.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (1999). Learning and transfer. In *How people learn: brain, mind experience, and school*. Washington, D.C: National Academy Press
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.

- Ceylaner, S. (2016). *Effects of flipped classroom on students' self-directed learning readiness and attitudes towards English lesson in the 9th grade English language teaching*. Mersin Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demirer, V., & Aydın, B. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*,7(1),57-82. doi: 10.17943/etku.288488
- Doğan, D., & Demirkan, Ö. (2020) *Üniversite öğrencilerinin kendilerine ilişkin dijital okuryazarlık algıları*. 7. Uluslararası Sosyal Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi. (13-22 ss). İstanbul. Güven Plus Grup.
- Dudeney, G., & Hockly, N. (2012). 'ICT in ELT: how did we get here and where are we going?' *ELT Journal*, 66(4), 533–542.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27
- Farah, M. (2014). *The impact of using flipped classroom instruction on the writing performance of twelfth grade female emirati students in the applied technology high school*. The British University.
- Fautch, J. M. (2015). The flipped classroom for teaching organic chemistry in small classes: is it effective?. *Chemistry Education Research and Practice*, 16, 179- 186.
- Flipped Learning Network [FLN] (2014). The Four Pillars of F-L-I-P. <http://flippedlearning.org>, Erişim tarihi: 10.10.2021
- Fulton, K.P. (2012). 10 reasons to flip. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 2024.
- Gannod, G. C., Burge, J. E. & Helmick, M. T. (2008). *Using the inverted classroom to teach software engineering*. In Proceedings of the 30th international conference on Software engineering (p. 777-786). ACM.
- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: Ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24- 48.
- Gregorio P. E., & Romualdo A. M. (2021) Flipped Learning Approach in Teaching Writing in a University Setting: Students' Experiences,

Preferences, and Perspectives. *TESOL International Journal* 16(4), 161-184

- Gündüz, A. Y., & Akkoyunlu, B. (2016). Dönüştürülmüş sınıftan dönüştürülmüş öğrenmeye. A. İşman, H. F. Odabaşı, B. ve Akkoyunlu (Ed). *Eğitim teknolojileri okumaları 2016*, (s. 237-253). Ankara: TOJET. http://www.tojet.net/e-book/eto_2016.pdf, Erişim tarihi: 29.09.2021
- Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Kuramsal Analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. DOI: 10.17860/mersinefd.431745.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. M., & Arfstrom, K. M. (2014). A review of Flipped Learning. *Flipped learning network*. George Mason University. https://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf, Erişim tarihi: 01.10.2021
- Hertz, M. B. (2012). *The flipped classroom: Pro and con*. <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz>, Erişim tarihi: 01.10.2021
- Hung, H. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- Ivanovska, B. (2015) Learner Autonomy in Foreign Language Education and in Cultural Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 180, 352–356. doi:10.1016/j.sbspro.2015. 02.128
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved October 13, 2021 from <https://www.learntechlib.org/p/147472/>.
- Johnson, L. W., & Renner, Jeremy D. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement*. University of Louisville, Kentucky.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26
- Karadağ, E. (2010), Eğitim Bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.

- Karagöl, İ., & Esen, E. (2019). The effect of flipped learning approach on academic achievement: A meta-analysis study. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(3), 708-727. doi: 10.16986/HUJE.2018046755
- Karaman, B., & Aladağ, E. (2019) Sosyal bilgiler dersini ters yüz etmek. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 104-115.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramsal İlkeler Teknikler*. Nobel.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>
- Kozikoğlu, İ. (2019) Analysis of the studies concerning flipped learning model: a comparative meta-synthesis study. *International Journal of Instruction*.12(1), 851-868.
- Küçükoğlu, A. & Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47.
- Little, D. (2007) Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*,1(1), 14-29.
- Lucke, T., Dunn, P. K. & Christie, M. (2017). Activating learning in engineering education using ICT and the concept of 'Flipping the classroom'. *European Journal of Engineering Education*, 42(1), 45-57.
- Marlowe, C. A. (2012). *The effect of the flipped classroom on student achievement and stress*. Master Thesis, Montana State University.
- McNally, B., Chipperfield, J., Dorsett, P., Del Fabbro, L., Frommolt, V., Goetz, S., Lewohl, J., Molineux, M., Pearson, A., Reddan, G., Roiko, A., & Rung, A. (2017). Flipped classroom experiences: Student preferences and flip strategy in a higher education context. *Higher Education*, 73(2), 281-298.
- Millard, E. (2012). 5 reasons flipped classrooms work: Turning lectures into homework to boost student engagement and increase technology-fueled creativity. *University Business*, December, 26-29. <http://www.universitybusiness.com/article/5-reasons-flipped-classrooms-work>, Erişim tarihi: 28.09.2021

- November, A. & Mull, B. (2012). *Flipped learning: A response to five common criticisms*.<http://novemberlearning.com/resources/articles/flippedlearning-aresponse-to-fivecommon-criticisms- article>, Erişim tarihi: 02.10.2021
- O'Flaherty, J., & Philips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scaping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Orhan, A. (2019) The effect of flipped learning on students' academic achievement: a meta-analysis study. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 368-396.
- Özbay, Ö. & Sarıca, R. (2019). Ters yüz sınıfa yönelik gerçekleştirilen çalışmaların eğilimleri: Bir sistematik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 332-348.
- Phillips, C. R., & Trainor, J. E. (2014). Millennial students and the flipped classroom. *Proceedings of the ASBBS Annual Conference*, 21(1), 519-530.
- Pierce, R., & Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a “flipped classroom” model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 196.
- Roehl, A., Reddy, S. L. & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44.
- Sakar, D., & Uluçınar Sağır, Ş. (2017). Eğitimde ters-yüz çevrilmiş sınıf uygulamaları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1904-1916.
- Sletten, S. R. (2017). Investigating flipped learning: Student self-regulated learning, perceptions, and achievement in an introductory biology course. *Journal of Science Education & Technology*, 26(3), 347-358. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9683-8>
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds). *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation, and task orientation. *Learning Environment Research*, 15, 171- 193.

- Sun, Z., Xie, K., & Anderman, L. (2015). The Role of Self-Regulation on Students' Learning in an Undergraduate Flipped Math Class. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.003>.
- Sügümlü, Ü. (2019). Öğrenci özerkliği kavramı üzerine kuramsal bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching* 5(1), 690-708.
- Temizyürek, F., & Ünlü, N. A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: "Flipped Classroom". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64-72.
- Tétreault, P. L. (2006). *The Flipped Classroom: Cultivating Student Engagement*. Master Of Education, Simon Fraser University.
- Tucker, B. (2012). The Flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Turan, Z. (2015). *Tersyüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi.
- Wanner, T., & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers and Education*, 88, 354-369. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>.
- Yarbro, J., Arfstrom, K. M., McKnight, K., & McKnight, P. (2014). *Extension of a review of flipped learning*. [http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped Learning -Lit-Review-June-2014.pdf](http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-Lit-Review-June-2014.pdf), Erişim tarihi: 02.10.2021
- Yestrebsky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class research university environment. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 191, 1113-1118.
- Yıldız, Ş. N., Sarsar, F., & Ateş-Çobanoğlu, A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alanyazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 76-86.
- Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T., & Lee, H. (2009). "Flipping" the classroom to explore active learning in a large undergraduate course. Proceedings of the 2009 American Society for Engineering Education Annual Conference and Exhibition.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, constantly developing technology is used extensively in many areas of our lives. Moreover, developments in mobile technology and the advancement of social media have supported the education globally (Dudeny & Hockly, 2012). We can say that the usage of technology is one of the important elements in the learning and teaching; fact teachers' habits increase in terms of using the technology in their lessons (Johnson, Becker, Estrada, & Freeman, 2014). In addition, it has been stated that the search and needs for new teaching methods continue in the learning and teaching (Hung, 2015). In this context, it can be said that Flipped learning is one of the new methods nowadays. According to the studies conducted in recent years, it is seen that the Flipped learning method is also used in ELT. It was emphasized that flipped learning is one of the promising approaches with the integration of technology and active learning strategies (Fulton, 2012; Millard, 2012). In flipped learning, students can access subjects asynchronously outside of the school. In the classroom, they have the opportunity to do various activities on these subjects individually or as a group and to focus on the problems they encounter in individual learning (Verleger & Bishop, 2013). In the literature review, it was found that meta-analysis and content analysis related to Flipped learning were carried out. However, in this study it was aimed to create a more limited scope and to reach data on the English language teaching based on Flipped learning. In this context, the aim of this study is to examine the studies between 2016-2021 in domestic and foreign articles.

Method

In this study, 126 articles related to the flipped learning in ELT were accessed by scanning the systematic literature in accordance with some determined criteria. In this study, a qualitative approach was used. In the qualitative researches, data collection methods such as interview, document analysis, and observation are used and the findings can be expressed in a realistic and holistic manner (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this study, data were obtained by using document analysis.

Findings

The first research problem of this study is the number of domestic and foreign articles. In ELT based on the flipped learning, it is seen that foreign articles are 93, domestic articles are 33. The second research problem of this study is the distribution by years in both domestic and foreign articles. In this context, It is concluded that there are more domestic studies in 2021 but there aren't many

foreign articles in 2021. The third research problem of this study is about preferred study groups. In the studies based on the flipped learning, it is seen that mostly undergraduate students are selected. Also, sample size in the domestic and foreign articles is the same. It was found that the sample size of 31-100 was mostly preferred. The fourth research problem of this study is the used research methods in these articles. In the studies based on the flipped learning, it is seen that mixed research method is mostly used. This is followed by qualitative and quantitative research methods. The fifth research problem of this study is the distribution of subjects in these articles. It was found that applying the Flipped learning in English language teaching and language skills are mostly examined in foreign articles. However, in domestic articles it is seen that academic achievement, language skills and applying the Flipped learning are mostly examined. The sixth and final research problem of this study is about the data collection tools in these articles. In this way, while more questionnaires are preferred in foreign articles, academic achievement tests are mostly used in domestic articles.

Conclusion, Discussion and Recommendations

As a result, studies based on the flipped learning are increasing day by day. In order to reveal the trends in the studies, the sampling and sample size of the researches were examined, the research methods used, the subject areas and the findings related to the subjects were interpreted. It is thought that these findings will contribute for future research related to the flipped learning. In this study, the scope of this research is limited to the ERIC and Google Scholar databases. In the new studies, more studies by including different databases will be effective for different perspectives.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52869>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 07-10-2021
Kabul Tarihi: 12-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 07-10-2021
Accepted: 12-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Doğan, S., Parlar, H., & Şahan, B. E.(2021). Pandemi Döneminde Okul Müdürlerinin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Yolları. *Journal of History School*, 55, 4531-4559..

PANDEMİ DÖNEMİNDE OKUL MÜDÜRLERİNİN KARŞILAŞTIĞI PROBLEMLER VE ÇÖZÜM YOLLARI¹

Sinan DOĞAN², Hanifi PARLAR³ & Banu ERGÜÇ ŞAHAN⁴

Öz

Bu çalışmanın amacı pandemi döneminde okul yöneticilerinin yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma modellerinden betimleyici fenomenolojik desen kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın örnekleme amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 42 okul yöneticisi resmi okullarda çalışması kriteri doğrultusunda; Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilmiştir. Araştırmanın verileri; ilgili alan yazın taramasından sonra araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla elde edilmiştir. Elde edilen sonuçların, içerik analizi yöntemiyle analizi yapılmıştır. Sonuçlar beş ana tema altında incelenmiştir. Bu temalar; organizasyon ve yönetim fonksiyonları, iletişim ve işbirliği, karşılaşılan sorunlar, izleme ve değerlendirme, bireysel yetkinlik değerlendirmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin pandemi süreci boyunca örgütsel ve yönetsel anlamda sorunlar yaşadıkları; bu sorunların MEB tarafından gönderilen ve

¹Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %33,4; 2. yazar: %33,3; 3. yazar %33,3. Bu makalenin etik kurul onayı İstanbul Ticaret Üniversitesi'nde E-65836846-044-202040 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

²Milli Eğitim Bakanlığı, Ümraniye Mehmet Akif İlkokulu, sinandogan29@gmail.com Orcid: 0000-0002-8295-2659

³Doç.Dr., İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, hparlar@ticaret.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6313-6955

⁴Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Askeri Çoban İlkokulu, apelia_22@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-5969-9376

çoğunlukla ivedilik arz eden yazılar ve bunlara göre öğretmen, öğrenci ve velileri organize etmekle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu süreçte çevrim içi platformların ve teknolojik yeterliklerin ön plana çıktığı görülmüştür. Pandemi döneminde öğretmenlerin verimli çalışmasının Okul yöneticileri; öğretmenlerin pandemi sürecindeki veriminin ülkenin içinde bulunduğu zorlu süreç için öneminden hareketle, öğretmenlerini sürece dahil edebilmek için toplantılar ve motivasyon görüşmeleri gibi yollarla destek olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. EBA sisteminin izleme ve değerlendirme faaliyetleri ve eğitimde fırsat eşitliği adına çok önemli bir adım olduğu, sistemin verileri tutması ve istatistik kısımlarında yapılacak iyileştirmelerle çok daha verimli olabileceği okul yöneticilerinin ifade ettiği durumlardan olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Uzaktan Eğitim, Okul Yöneticileri, Öğretmenler, Covid-19.

Problems and Solutions Encountered by School Principals During the Pandemic Period

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of school administrators about the problems they experienced during the pandemic period. The research was prepared by using descriptive phenomenological design, one of the qualitative research models. The sample of the study was determined by purposive sampling method. In line with the criteria of working in public schools, 42 school administrators participating in the research; it was selected from different regions of Turkey. The data of the research; it was obtained with semi-structured interview questions prepared by the researchers after the relevant literature review. The results obtained were analyzed with the content analysis method. The results were analyzed under five main themes. These themes are; organization and management functions, communication and cooperation, problems encountered, monitoring and evaluation, individual competence evaluation. In the research, it was stated that school administrators experienced organizational and administrative problems during the pandemic process; it has been determined that these problems are related to the urgent texts sent by the Ministry of National Education and to organize teachers, students and parents according to them. In this process, it was seen that online platforms and technological competencies came to the fore. In the research, it was stated that school administrators experienced organizational and administrative problems during the pandemic process; it has been determined that these problems are related to the urgent texts sent by the Ministry of National Education and to organize teachers, students and parents according to them. It has been one of the situations stated by school administrators that the EBA system is a very important step in terms of monitoring and evaluation activities and equal opportunity in education, and that the system can be much more efficient with the improvements to be made in the data and statistics sections.

Keywords: Pandemic, Distance Education, School Administrators, Teacher, Covid-19.

GİRİŞ

Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi, değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmesi yetişmiş insan gücü ile yakından ilgilidir. Toplum kendi geleceği için son derece önemli bu güç sayesinde bir yandan değişimden kaynaklanan olumsuzluklarla baş etmeye çalışırken diğer yandan kendi amaçları doğrultusunda planlı bir şekilde gelişmek ister. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin asıl amacı öğrenmeyi sağlamaktır. Okulun görevi ise istendik davranışları planlı bir öğrenme yaşantısıyla bireye kazandırmaktır.

İnsanlık tarihi boyunca ilkel toplumlar dışındaki tüm toplumlar eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmek üzere örgün ve yaygın eğitim kurumları inşa etmişlerdir. Bu kurumlar planlı aralar dışında faaliyetlerine ara vermeden devam etmektedir. 2019 yılı sonlarında Çin’de bir hayvan pazarında ortaya çıkan, ateş, nefes darlığı ve öksürük gibi belirtilerle baş gösterip zatürre, ağır solunum ve böbrek yetmezliği sonucu ölümlere neden olan yeni bir korona virüs türü tespit edilmiştir. İnsandan insana bulaşarak hızlı bir şekilde tüm dünyayı etkisi altına alan ve küresel çaplı bir salgına dönüşen bu hastalık Dünya Sağlık Örgütü tarafından Covid-19 olarak tanımlanmıştır (BBC, 2020). Bu kapsamda dünya genelinde ekonomik, sağlık, sosyal ve eğitim gibi pek çok alanda önlemler alınmaya başlanmıştır. Bu salgından henüz etkileri ölçülemeyecek olsa da ileriki yıllarda olumsuz pek çok durumla karşılaşılabilceği öngörülen sektör ise eğitimidir. Okulların kapanması ile ilgili alınan karar dünyadaki öğrenci nüfusunun %90’ından fazlasını etkisi altına almıştır (UNESCO, 2020).

11 Mart 2020 tarihinde Türkiye’de görülen ilk vaka sonrası tüm kademelerde eğitime ara verilmiştir. 23 Mart 2020 tarihinde ise ülkemiz için oldukça yeni olan uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Bu kapsamda ülkeler yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş yapmışlardır (Al Lily, Ismail, Abunasser ve Alqahtani, 2020). Uzaktan eğitim; öğrenen, öğreten ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırlılıkları ortadan kaldırmaya çalışan, bunu gerçekleştirebilmek için mevcut teknolojileri pragmatist bir yaklaşımla kullanan disiplinler arası bir alandır (Bozkurt, 2017). Ülkemizde de korona virüs salgını sonrası bu tanımlamaya uyacak şekilde EBA TV, EBA platformu ve canlı ders yapmaya uygun açık kaynaklı diğer platformlar üzerinden uzaktan eğitim faaliyetleri yürütülmüştür. Öğrencilerin bu platformlara kolayca ulaşabilmeleri için uzaktan eğitimi destekleyen ücretsiz internet olanağı sağlanmış böylece fırsat eşitsizliğini giderecek tedbirler alınmaya çalışılmıştır (MEB, 2020). Dünya üzerindeki pek çok ülke de eğitim sistemini çevrim içi ortamlara ve TV yayınlarına adapte etmeye çalışmıştır (Stojanovic, El-Khatib, Brandic ve Maalouf, 2020).

Covid-19 salgını eğitim sistemindeki tüm paydaşlar için yeni ve zor bir sürecin başlangıcı olmuştur. Veliler, öğretmenler, okul yöneticileri ilk kez karşılaştıkları bu durumla ilgili süreci yürütmekte zorlanmışlardır. Okul yöneticilerinin görevi her zaman veli, öğretmen, MEB arasında bir idare eden olması hasebiyle biraz hassas bir duruma neden olmuştur. İdare etmek kavramı bütüncül olarak ele alındığında yeterince zor ve karmaşıkken; bu tür kriz dönemlerinde daha da zorlayıcı bir sürece dönüşmüştür. Uzaktan eğitim konusunda daha önceden herhangi bir öğrenmeleri olmayan okul yöneticileri bir yandan kendilerini yetiştirirken diğer yandan kriz ortamını yönetmek ve sürece liderlik etmek durumunda kalmıştır (Kunnath, 2020). Bu durum okul yöneticilerinin problemlerle baş etme yollarını geliştirerek çağın gereklerine ayak uydurmalarını zaruri kılmıştır. Sistemin içerisinde kriz durumlarında tüm belirsizliklere rağmen yeni durumlara kolayca adapte olabilen okul yöneticileri bulunmalıdır (Kavrayıcı ve Kesim, 2021).

Okul yöneticileri, okulların iyileştirilmesinden ve gelişiminden sorumlu anahtar kişilerdir. Bu anlamda tüm paydaşlar arasında koordinasyonu sağlamak ve katalizör konumunda çalışmak zorundadır (Balci, 2001). Katalizör ve koordinatör olabilmek için yöneticilerin insan ilişkileri ve yönetim anlamında gerekli kuramsal bilgilere sahip olması ve bunları uygulayabilmesi gerekir. Başaran'a göre (1998, s.127) örgütü yenileştirmek; örgütün değişen çevresinin gereksinmelerini karşılamak için örgütü yeniden yapılandırmaktır. Bu yapılanma içinde okullardaki en etkili yapı okul yöneticileridir. Çünkü 'Bir okul müdürü kadar okuldur.' yaygın söylemi, çevrenin okula ilişkin algısında etkilidir (Aksu, 2004, s.709). Okul yöneticilerinin bu beklentileri karşılayabilmeleri ya da bu algıyı doğrulayabilmeleri, değişime açıklıkları ile ilişkilendirilebilir. Okul yöneticisi ve öğretici personel bu değişimlerin öncüsü ve gerektirdiği yeniliklerin uygulayıcısı olmak durumundadır (Taymaz, 2019, s.3).

Sadece değişime açıklık değil, değişimi yönetmek, değerlendirmek ve gelişime liderlik etmek de önemlidir. Fulian (2002, s.16-21) etkili okul liderlerini, geniş ölçekli ve sürdürülebilir eğitim reformunun anahtarları olarak ele almaktadır. Okul yöneticileri, artık rutin yöneticilikten uzaklaşacak; katılımcı, okulu daha açık, daha demokratik hale getirecek, yeniden yapılandırmacı bir değişim liderliği sergilemelidirler. Hallinger (1992, s.35-48), okul müdürünün rolünü, atmışlı-yetmişli yıllarda program yöneticisi, seksenli yıllarda etkili okul ve eğitim lideri, doksanlarda ise değişim ve dönüşümün lideri olarak özetlemekte ve müdürleri okullarda değişimin öncüsü olarak görmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde korona virüs sonrası okullardaki uzaktan eğitim sürecini doğru yöneten yenilikçi okul yöneticileri olduğu gibi süreci yönetmekte zorlanan okul yöneticileri de olmuştur. Pandemi döneminde okul yöneticileri gözünden eğitim

sistemindeki sorunların ele alındığı (Akyavuz ve Çakın, 2020; Ekiz, 2020; Göksey ve Çakır, 2020; Huong, 2020; Keleş, Atay ve Karanfil, 2020; Kunnath, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Turan, 2020) pek çok araştırma yapılmıştır.

Bu araştırma ile de devlet okullarında çalışan okul yöneticilerinin pandemi koşullarında organizasyon ve yönetim anlamında yaşadıkları zorlukları tespit etmek amaçlanmıştır. Okul yöneticilerinin bireysel yeterliliklerini, izleme ve değerlendirme çalışmalarını, yürütme şekillerini belirlemeye çalışmak anlamlandırılmaya çalışılan bir diğer husustur. Pandemi koşullarında ilkokul okul müdürlerinin yaşadıkları zorlukları bularak çözüm önerileri geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış bu çalışmada tüm bölgelerden okul müdürlerinin fikirleri alınarak genel bir bakış edinilmeye çalışılmıştır. Bu çeşitliliğin ilgili alan yazına fayda sağlaması muhtemeldir. Bu doğrultuda bu temel amaca ulaşmak için okul müdürlerine aşağıdaki alt amaçlara yönelik sorular yöneltilmiştir.

1. Organizasyon ve yönetim fonksiyonları
2. İletişim ve işbirliği
3. Karşılaşılan sorunlar
4. İzleme ve değerlendirme
5. Bireysel yetkinlik değerlendirmesi

YÖNTEM

Desen

Araştırma nitel araştırma modellerinden betimleyici fenomenolojik desen kullanılarak hazırlanmıştır. Fenomenoloji (olgubilim) araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek ve yansıtabilecek birey ve gruplarla yapılır. Fenomenoloji araştırmaları kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koyamasa da konuyu daha iyi tanıyıp anlamamıza yardımcı olurlar (Büyüköztürk vd., 2018, s. 22).

Çalışma Grubu

Araştırmada hangi müdürlerin seçileceği amaçsal örnekleme seçim modellerinden kriterli örnekleme seçim modeli kullanılarak belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2018, s. 92-93). Müdürlerin resmi okullarda çalışması ve okul müdürlüğü yapması kriterlerine bağlı olarak pandemi döneminde ilkokul ve ortaokullarda

müdürlük yapan 42 okul müdürü belirlenmiştir. Okul müdürlerinin Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilmesine dikkat edilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Betimsel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

	Frekans	Yüzde (%)
Mezuniyet Dereceniz		
Lisans	24	%57.1
Yüksek Lisans	18	%42.8
Yaş		
25-35	3	%7.1
35-45	16	%38.09
45-55	19	%45.2
55 ve üstü	3	%7.1
Hizmet Yılı		
1-5 yıl	17	%40.4
6-10 yıl	13	%30.9
11-15 yıl	8	%16.6
16-20 yıl	3	%7.1
21 yıl ve üstü	1	%2.3
Hangi Bölgede Çalışıyorsunuz		
Marmara Bölgesi	13	%28.5
Ege Bölgesi	4	%9.5
İç Anadolu Bölgesi	7	%16.6
Akdeniz Bölgesi	4	%9.5
Karadeniz Bölgesi	8	%19.04
Doğu Anadolu Bölgesi	4	%9.5
Güney Doğu Anadolu B.	2	%4.7

Katılımcıların sorulara verdiği cevaplarla ilgili doğrudan alıntı yapılırken M.1.1 şekilde kısaltmalar yapılacaktır. İlk rakam okul müdürünün çalıştığı bölgenin kodunu belirlerken, ikinci rakam o bölgeden görüşme yapılan kaçınıcı okul müdürü olduğunu belirlemeye yönelik kullanılacaktır. 1 Marmara Bölgesini, 2 Ege Bölgesini, 3 İç Anadolu Bölgesini, 4 Akdeniz Bölgesini, 5 Karadeniz Bölgesini, 6 Doğu Anadolu Bölgesini, 7 Güney Doğu Anadolu Bölgesini temsil etmektedir. Okul müdürleri belirlenirken farklı eğitim bölgelerinden olmalarına, görev sürelerinde farklılıklar olmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin mezuniyet dereceleri lisans ve yüksek lisans olmak üzere sınıflanmış ve ortaya çıkan oran birbirine oldukça yakındır. Okul müdürlerinin yüksek lisans eğitimlerine önem verdikleri şekilde

yorumlanabilir. Okul müdürlerinin ağırlıklı yaş grupları ise 35-55 yaş arasında çıkmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hemen idarecilik ile ilgili bir planlama yapıp, müdür yardımcısı ve müdürlük alanlarında sınavların olması bu yaş grubu dağılımına neden olmuş olabilir. Okul müdürlerinin aynı görev yerinde 4 yıl kaldıktan sonra puanlarına göre görev değişikliğine tabi tutulmaları da ileri yaş grubundan okul müdürü azlığıyla yorumlanabilir. Yine hizmet yılındaki artışla o gruptaki okul müdürlerinin arasındaki ters orantı da bu durumla açıklanabilir. Araştırmaya Marmara Bölgesinden okul müdürleri ağırlıklı olarak katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, pandemi dönemi ve uzaktan eğitimle ilgili olan yerli ve yabancı alanyazın taramasından sonra araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan 4 soru, eğitim bilimleri alanında uzman olan öğretim üyeleri tarafından incelenmiş ve 2 soru ilave edilerek 6 soru şeklinde revize edilmiştir. Hazırlanan sorular 5 okul müdürüne sorularak pilot uygulama yapılmış, anlaşılabilirliği incelenmiştir. Yapılan geri dönüşlerle “Okuldaki yönetim faaliyetlerini nasıl organize ettiniz? Yani okulunuzu nasıl yönettiniz?” ve “Uzaktan eğitim sürecinde eksikliğini hissettiğiniz bilgi, beceri ve yetkinlikleriniz neler oldu?” sorularının eklenmesinin uygun olacağı kanısına varılmıştır. Araştırmada kullanılacak sorularla ilgili etik kurul onayı İstanbul Ticaret Üniversitesinden alınmıştır.

Veri Toplama İşlemi

Görüşmeler çevrimiçi, yüz yüze görüşmeler ve çevrimiçi program kullanılarak yapılan görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılara yapılan çalışmanın amacı açıklanmış ve verecekleri bilgilerle ilgili kayıt alınması konusunda gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler sırasında okul müdürlerine 6 soru yöneltilmiştir. Kayıt altına alınan veriler çözümlenmiş ve analiz yapılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü nicel araştırmalardan farklıdır. Nitel araştırmacı alanda zaman harcayan, katılımcılarla doğrudan görüşen, tecrübelerini toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir. Araştırılan konuyu yakından tanıma ve anlama nitel araştırmalarda önemli yer tutar. Bu yönüyle nitel araştırmaların öznel olduğu eleştirilerini de beraberinde getirir. Bu söylem bir yönüyle doğru kabul edilebilir ancak hiçbir araştırma yüzde yüz nesnellik mümkün değildir (Patton,1990’dan akt. Yıldırım, 1999).

Kullanılan Analiz Yöntemi

Görüşmelerden elde edilen bilgiler içerik analizi yöntemiyle ele alınmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2018). Bu çalışmada içerik analizi, bu yönlerinin yanı sıra birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı biçime dönüştürmesi nedeniyle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar analiz edilirken öncelikle ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Metne dönüştürülen cevaplar içerik analizinin temel amacı olan toplanan verileri açıklayabilecek olan kavram ve ilişkilere ulaşmak için veriler üzerinde detaylıca durmuştur. Bu analize öncelikle verilerin kodlanması ile başlanmıştır. Kod, sözcüklerin, cümlelerin yani veriler arasındaki anlamlı kısımların isimlendirilerek sınıflandırılmasıdır (Çağlar, 2011). Kodlama, görüşme soruları ve görüşme sorularına verilen cevaplar üzerinden yapılmıştır. Kodlama işlemi sonrasında, görüşmelere ait uzun cevaplar üzerinden oluşturulan temalarla daha yakından ilgili olan ifadeler seçilmiştir. Tema oluşturma kısaca kodların sınıflandırılmasıdır. Ortaya çıkan kodları genel olarak açıklayan kategoriler ve kategorileri bir araya toplayan temalar belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacılar verilerin çözümlenmesinde gerekli olan kategori ve temaların seçiminde araştırma sorularını temel almıştır. Kodlar, kategoriler ve temalar arasındaki ilişkiler belirlenip, tanımlanarak bulguların yorumlanması sağlanmıştır. Analiz sırasında önce birbirine benzer ifadeler ve birbirine benzemeyen ifadeler belirlenerek temalar belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma sırasında okul müdürlerinin özelliklerini anlamaya yönelik olarak “Hizmet içi kurslarla ilgili sertifikanız var mı?” ve “Pandemi dönemi eğitim ve sertifika programlarına olan ilginizi arttırdı mı? Evet, ise nedenini kısaca belirtiniz.” soruları yöneltmiştir. Hizmet içi kurslarla ilgili hiçbir sertifikası olmadığını belirten 2 okul müdürüne rastlanmıştır. Okul müdürlerinin çalıştığı bölgenin, yaş gruplarının ve mesleki kıdemlerinin aynı grupta bulunması dikkat çekicidir. Bu okul müdürleri 6-10 arası mesleki kıdemi olan yaşları 35-45 grubunda bulunan ve Doğu Anadolu Bölgesinde çalışan okul müdürlerindedir.

Pandemi döneminin eğitim ve sertifika programlarına ilgisini arttırdığı arttırmadığı sorulan okul müdürlerinden 13 tanesi bu soruya hayır cevabını vermişlerdir. Hayır, cevabını veren okul müdürlerinin tüm bölgelere dağıldığı görülmesine rağmen çalışma sürelerinin 1-10 yıl aralığında oluşu dikkat

Pandemi Döneminde Okul Müdürlerinin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Yolları

çekmektedir. Covid-19 salgınına kadar Türkiye’ de uzaktan eğitimin çok yaygın bir kullanımının olmayışı göze alındığında aşağıdaki katılımcı görüşlerinin ortaya çıkması olası bir sonuç olarak gözlemlenebilir.

M.4.1. “Hayır. Yüz yüze yapılmayan eğitim ve sertifika programlarının faydalı olacağını düşünmüyorum.”

Bu eğitimlere katılmama gerekçesini faydasız bulduğunu ifade eden 1 okul müdürüne rastlanmıştır. Hayır cevabının yanında bu dönemi kendini geliştirmek için bir fırsat olarak gören ve pek çok sertifika programıyla gelişimi destekleyen okul müdürleri olduğu da araştırmadan elde edilen bulgulardandır.

Tablo 2.

Katılımcılara Sorulan Sorular Sonucu Oluşan Ana Temalar

Ana Tema	Alt Tema
Organizasyon ve Yönetim Fonksiyonları	Okuldaki yönetim faaliyetlerini nasıl organize ettiniz? Yani okulunuzu nasıl yönettiniz?
İletişim ve İş Birliği	Öğretmenlerle iletişimi, iş birliğini ve motivasyonu nasıl sağladınız? (Hangi kanalları kullandınız ve ne sıklıkla görüştünüz?) Uzaktan eğitime destek vermediğini düşündüğünüz öğretmenleriniz için ne gibi tedbirler aldınız?
Karşılaşılan Sorunlar	Bu süreçte karşılaştığınız problemleri (öğrenci:1, öğretmen:2, veli:3, müdür yardımcısı:4, MEB:5) çok olandan az olana sıralamanız istense sıralama nasıl olurdu? Bu konuyla ilgili bir örnek paylaşır mısınız?
İzleme ve Değerlendirme	Uzaktan eğitim sürecini nasıl izleyip, değerlendirdiniz?
Bireysel Yetkinlik Değerlendirmesi	Uzaktan eğitim sürecinde eksikliğini hissettiğiniz bilgi, beceri ve yetkinlikleriniz neler oldu?

Pandemi döneminde okul müdürlerinin karşılaştığı sorunları tespit etmek üzere hazırlanan görüşme sorularının analiz edilmesi sonucunda beş ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar sırasıyla şu şekildedir;

- Organizasyon ve yönetim fonksiyonları
- İletişim ve işbirliği
- Karşılaşılan sorunlar
- İzleme ve değerlendirme
- Bireysel yetkinlik değerlendirmesi

Oluşan bu ana temalar ve ilişkilendirildiği sorular Tablo 2’de verilmiştir.

Organizasyon ve Yönetim Fonksiyonları

Mart 2020 tarihinden bu yana Türk Eğitim Sistemi tüm paydaşlarıyla hazırlıklı olmadığı bir süreçle karşı karşıya kalmıştır. Uzaktan eğitimle ilk kez karşı karşıya gelen öğrenci ve öğretmenlerin sorunları ve sorumluluklarıyla ilgilenmek ve okulu sistemli bir şekilde yönetmeye devam etmek de okul yöneticileri için zorlu bir süreç olmuştur. Okul müdürlerine ilk olarak “Okuldaki yönetim faaliyetlerini nasıl organize ettiniz? Yani okulunuzu nasıl yönettiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin 21’i bu soruya; bakanlıktan gelen yazı ve emirler doğrultusunda gerekenleri yaptığını belirtirken süreci yönetmekte zorlanmadığını ifade etmiştir. Bununla ilgili görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

M.1.5. “Okulumuzu, pandemi sebebiyle bakanlıktan gelen emirleri harfiyen uygulayarak yönetmeye devam ettik. Gerekli tedbirleri aldık gerekli dezenfektan, uyarıcı levha, afiş ve sınıf düzenlemeleri yapıldı, tüm alanlar günlük ve haftalık dezenfekte edildi, okulumuz temiz belgesi alındı. Öğretmenlerimize ve velilerimize yönelik bilgilendirme bilinçlendirme çalışmaları yapıldı. Yüz yüze ve uzaktan eğitim süreçleri planlayarak öğretmen ve velilere yönelik çevrimiçi toplantı ve bilgilendirmeler yapıldı. Eba ve uzaktan eğitime ulaşamayan öğrencilerimize yönelik eba destek odaları oluşturularak öğrencilerin kullanımına sunuldu. Öğrenci ve velilere yönelik broşür hazırlanarak sosyal medya araçları ile kendilerine ulaştırıldı. Pandemi sürecinde öğrenci motivasyonu, öğrenci çalışmaları öğrenci başarısı, evde veli desteği gibi çeşitli konularda rehberlik servisimiz tarafından sosyal medya araçları kullanılarak kanal açılarak hem diğer öğretmenlerin hem velilerin faydalanması sağlandı.”

M.1.9. “Uzaktan eğitim okul yönetimleri içinde yeni bir kavram ancak mevcut okul yöneticilerinin hızlı bir şekilde adapte olduğunu düşünüyorum. Belli bir zaman sonra sanki öğretmen ve öğrenciler okuldaymış gibi planlama ihtiyacı hissediyorsunuz. Yönetimde oluşan planlama hatasının dönütü öğrencilerin öğretim programlarından faydalanamamasına sebep olabilir. Bu yüzden gelen yönergeleri düzenli şekilde uygulayarak süreci en az hasarla atlattığımı düşünüyorum.”

Okul müdürleri bu süreci çevrimiçi uygulamaları kullanarak organize ettiğini belirtti. 18’i bu süreçte yönetim faaliyetlerini Zoom, whatsApp, mail gibi platformlarda sürdürdüğünü ifade ederken müdür yardımcıları ve öğretmenleriyle görev paylaşımının da bu kanallardan devam ettiğini ifade etmiştir.

M. 1.11. “Normal süreçte olduğu gibi pandemi sürecinde de her gün okula giderek yönetim ve evrak işlerinin takibini yaparken, aynı zamanda öğretmen ve velilerimizle pandemi kurallarına uygun olarak gerektiğinde yüz yüze, gerektiğinde çevrimiçi ve telefon görüşmeleri, mesaj mail ile sürekli iletişim halinde eğitim ve öğretim planlamamızı yaptık.”

M.3.7. “Paydaşlarla beraber oluşturduğumuz kriz planına göre süreci organize ettim. Öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle dijital kanallar (Zoom, WhatsApp) vasıtasıyla iletişim kurup motivasyonlarını artırmaya çalıştım. Yine bu kanallarla yönetsel aktiviteleri paylaştım. Paydaşların süreçte yaşadığı zorlukları öğrenip birlikte iyileştirme çalışmaları yapmaya çalıştım.”

Okul müdürlerinin çoğunluğu pandemi sürecinde okullarının yönetim fonksiyonlarını bakanlıktan aldıkları verilerle, çevrimiçi platformları kullanarak yönettiklerini ve süreci zorlanmadan atlattıklarını düşünürken, sadece 3 okul müdürü süreçte zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

M.4.1. “Yöneticilik hayatımın en zor dönemini yaşadım. Özellikle merkezden yapılan yönlendirmelerin zamanlama ve içerik problemi vardı. Risk alıp inisiyatif kullandığım durumlarda mesafe kat edebildiğimizi düşünüyorum.”

M.3.1. “Pandemi başlangıcında çok zorlandık. Daha sonra öğretmenlerle sık sık uzaktan eğitim toplantıları yaparak sıkıntıları dinledik. İlk zamanlar öğretmenler, veliler sürekli sorunlarla karşı karşıyaydı. Tabi bizde. Bu da ister istemez stres yapıyor insanda. Bakanlıktan sürekli bir şeyler isteniyor. Zor zamanlardı yani. Ama sonrasında biz de sürece adapte olmaya çalıştık. Hatalar yaptık ama zamanla alıştık diyebilirim.”

İletişim ve İş Birliği

Okul müdürlerinin pandemi döneminde nasıl iletişim ve işbirliği sağladığını anlayabilmek için “Öğretmenlerle iletişimi, işbirliğini ve motivasyonu nasıl sağladınız? Hangi kanalları kullandınız ve ne sıklıkla görüştiniz?” ve “Uzaktan eğitime destek vermediğini düşündüğünüz öğretmenleriniz için ne gibi tedbirler aldınız?” soruları yöneltilmiştir.

Okul müdürlerinin tamamı ilk soruya zorlanmadıklarını ve kolaylıkla öğretmenleriyle iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu iletişim sırasında WhatsApp’ı sık sık kullandıklarını, gruplarla aktif olarak zümreleri, öğretmenleri sürece dâhil edebildiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan çevrimiçi toplantılarla haftalık, aylık değerlendirmeler yaptıklarını ve öğretmenleriyle iletişimde zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

M.3.7. “Haftada bir zoom ve whatsApp gibi dijital araçları kullanarak motive etmeye çalıştım. Süreçte yaptıkları fedakârlıkları takdir ettim. Psikolojik sağlamlıklarını artırmak için güdülemeye çalıştım. Okul gruplarında öğretmenlerin dijital yeterliliklerini artırıcı seminer ve webinarları paylaşıp çevrimiçi kurslara katılmaları için onları güdüledim.”

M.1.12. “WhatsApp uygulaması ile duyuru ve yazışmalar yapıldı. Haftada bir gün her zümrenin okula gelmesi ile haftalık olarak plan, program ve öneriler görüşüldü. Telefon, mail ve Microsoft Teams ve zoom programları aracılığı ile toplantılar uzaktan bağlantı şeklinde gerçekleşti. Ayrıca zümre başkanları WhatsApp grubu daha aktif bir şekilde kullanıldı. Motivasyon için sosyal medya, birlikte online yapılacak etkinlikler ve haftada bir zümre görüşmeleri etkili bir sonuç verdi.”

Bu süreçte okul müdürlerinin öğretmenlerinin uzaktan eğitim faaliyetlerini ne şekilde yönettiklerini analiz edebilmek için “Uzaktan eğitime destek vermediğini düşündüğünüz öğretmenleriniz için ne gibi tedbirler aldınız?” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinden 14’ü öğretmenlerinin sürece çok aktif bir şekilde katıldıklarını ve eğitim sürecine dâhil olduklarını ifade etmişlerdir.

Okul müdürlerinden 15’i ise uzaktan eğitimde gönülsüz öğretmenleri olduğunu ancak onları ikili ilişkilerini kullanarak, yaptıkları işin önemini anlatarak motive etmeye çalıştıklarını ifade ettiler.

M.6.1. “Öğretmenlerimize okulun bir aile olduğunu ve onların da bu ailenin bir parçası olduklarını ve sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiğini anlattım.”

M.1.7. “Sürekli teşvik edecek bilgilendirme amaçlı sözlü söylemler kullandım. Uzaktan yapılan toplantılarda yapılan etkinlikleri takdir ettim. Onları cesaretlendirdim, güvenimden bahsettim.”

M.1.12. “Dijital öğrenme aracı olan programa idareci olarak katılım sağlandı. Telefon ve mesaj ile nedenleri araştırıldı. Asla bir tartışma, aşağılama, ya da olumsuz bir tutum ile değil daha yapıcı, öğretmeni motive edecek şekilde ana probleme uygun çözüm yolları geliştirildi. Tekrarı halinde zümre başkanı ile iletişim kurulmaya çalışıldı. Genel anlamda derse katılmayan öğretmen tespit edilmedi.”

Okul müdürlerinden 11’i uzaktan eğitime destek vermek istemeyen öğretmenlerini baskıcı bir tutum kullanarak sürece dâhil ettiklerini söylemişlerdir. MEB tarafından hazırlanan yönetmelikleri hatırlatmak zorunda kaldıklarını, ara sıra zamansız teftişlerle onları takip etmeye çalıştığını, çizelgeler hazırlayarak sürekli geri dönüşlerle kontroller yaptıklarını ifade ettiler.

M.1.4. “İlk başlarda gönülsüz bir iki kişi oldu ama onlara uzaktan canlı derslerin yasal zorunluluğundan ziyade vicdani sorumluluk olduğunu söyledim. Sadece 1-2 hafta direnç gösterdiler ama sayısı 50’yi bulan kadrom ful kabul gösterdi.”

M.7.2. “Bireysel görüşmelerle, MEB’in yönetmelik, yönerge ve genelgelerini kendileriyle paylaşarak, işin ciddiyetini anlatarak ikna etmeye çalıştım. Bir idarecimi bu işle ilgilenmesi için görevlendirdim. Habersiz ders denetimleri yaptılar.”

M.6.4. “Destek vermediğini düşündüğüm öğretmenim olmadı. Uygulama kararlarını birlikte almamız uygulanabilirliği arttırdı. Arada sıra da habersiz olarak canlı derslere katıldığım da oldu.”

Okul müdürlerinden 2’si ise öğretmenlerinin teknik sorunlar yüzünden derse bağlanamadıklarını söylediler. Bu nedenle onlara teknik destek verdiklerini ve sorunu çözdüklerini ifade ettiler.

M.1.8. “Sadece bir öğretmenimiz teknik problemler nedeniyle canlı ders yapamıyordu. Okulda kendisiyle birlikte birkaç kez oturum açarak öğrenmesini sağladık. Şuan destek vermeyen öğretmenim yok.”

Karşılaşılan Sorunlar

Pandemi sürecinde öğretmenler, veliler, öğrenciler, okul yöneticileri, Milli Eğitim Müdürlükleri gibi tüm paydaşlar sorunlarla karşılaşmışlardır. Ancak okul müdürleri bu sorunların tam ortasındaki muhatap oldukları için sürecin yönetimde zorlanmışlardır. Okul müdürlerine süreç içindeki yaşadıkları sorunları öncelik sıralamasıyla saymaları istendiğinde en çok ifade edilen problemlerin veliler, öğrenciler ve MEB tarafından alınan anlık kararlarla ilgili oldukları görülmüştür. Pandemi döneminde yaşanan en önemli sorunların velilerle olduğu görüşünü paylaşan 17 müdür olmuştur. Velilerle ilgili karşılaştıkları sorunları ise şu şekilde belirtmişlerdir.

M.1.11. “Genel olarak sonradan fikirleri değişse de uzaktan eğitimin uygulandığı süreçte uzaktan eğitimin faydasının olmayacağını söyleyen ve çocuklarını bu sürece dâhil etmek istemeyen velilerimiz oldu.”

M.1.12. “Öğrencilerimizin temel ihtiyaçlarını bile karşılayamadıklarını gördük. Pandemi döneminde riske rağmen velilerin izni ile ev ziyareti yaptık. Evlerine gittiğimizde çocukların ilk orta ve lisede okumasına rağmen hiçbirinin uzaktan eğitime erişemediğini gördük. Hem araç hem de internet olmadığı için aylardır hiçbir derse katılım sağlayamamışlar. Bunun gibi pek çok veli sorunlarıyla uğraşıp çözüm bulmaya çalıştık.”

Okul müdürlerinden 15'inin en büyük problemin öğrencilerden kaynaklandığı ifade ettiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öne çıkan üç okul müdürü görüşü aşağıda olduğu gibi aktarılmaktadır.

M.1.4. *“Öğrencilerin uzaktan eğitimi bilmemesi ve önemini kavrayamaması, ciddiye almaması katılsa da dinlememesi ve katılma isteği eksikliği yaşadığımız en büyük sorundu. Zaten bu sorun öğretmenlerimi de olumsuz etkiledi.”*

M.6.4. *“Veli bahaneler üreterek uzaktan eğitime katkı sağlamıyor. Öğrenciler de ilgi seviyesi düşük oluyor bu şekilde. Özellikle birden fazla öğrencinin olduğu evlerde, veli tablet temin edemediği için ders katılımında önceliği üst sınıflardaki çocuklarına veriyor. Bakanlık da öğretmenlere ek ders ödeyebilmek için canlı ders yükünü arttırdı en önemli sorun bu oldu bence. Uzaktan eğitim ders saati daha az olmalıydı TV üzerinden gidilmeliydi.”*

M.5.2. *“Uzaktan eğitimde teknolojik imkânları yetersiz olan öğrencilerin sürece katılamamaları bu süreçte çok zorladı bizi. Veliler sürekli eksiklerini bildirdiler. Bakanlık sosyal medyada tablet dağıtımından bahsetti ama bize hiç ulaşmadı. Bunları duyan veli ve öğrenciler sürekli okulda muhatap aradılar. Genel olarak bizler çok arada kaldık bu zorlu süreçte.”*

Okul müdürleri müdür yardımcıları ve öğretmenleriyle ilgili sorunları en önemli sorunları arasında ilk başlarda sıralamasalar da mesleki kıdemi fazla öğretmenlerin ve teknoloji anlamında eksikleri olan müdür yardımcılarının süreci zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

M.4.2. *“Sık sık yönetmelik değişikliği belirsizlik pandemiye göre yüz yüze açmak ya da uzaktan, interneti ve derse katılma imkânı bulmayan veli ile öğrenci beni en çok zorlayan şeyler oldu. Önem sırasına dizdiğimde geri de kalsalar da uzaktan eğitime destek vermeyen veya uzaktan eğitime yeterli adaptasyonu sağlayamayan kısmen yaşlı öğretmenler ve teknolojiden az anlayan idarecilerim beni bu süreçte çok zorladı.”*

M.7.2. *“Bakanlık sürekli öğretmenleri denetlememiz için bize yazılar gönderdi. Biz öğretmenlere gönderdik ancak öğretmenlerin ders programını uygulamaması beni en çok zorlayan sorunlardandı. Sürekli sorun bildiren, dersi yapmak istemeyen ve bahaneler bulan öğretmenlerim oldu. Onları sürece dâhil etmeye çalışmak zorladı beni.”*

Bu dönemde yaşanan en büyük sorunlarının MEB tarafından acil istenen yazılar, yükümlülükler olduğunu belirterek çoğu zaman inisiyatif alarak işleri çözmek zorunda kalan müdürler olduğu görülmektedir.

M.5.4. “115 öğrenci tablet için başvurdu 5 öğrenciye tablet verildi. Öğretmenlerimin verdiği yoğun emeğin karşılığında hak ettikleri ek ders almamaları ve motivasyon kaybı yaşamaları, teknolojik olarak yetersiz imkana sahip öğrencilerin çok fazla olması, yerleşim yerinde internet hattının hiç olmaması. Uygulamaya yönelik açıklayıcı bilgilerin gelmemesi gibi pek çok sorun sayabilirim. Bakanlık sosyal medyadan duyurular yaptıkça veliler bizim başımıza geldi hep. Ancak biz hep bakanlıkla okulumuz arasında sıkıştık. Yorulduk bu süreçte gerçekten. Arada kalmak yordu bizi.”

M.1.8. “MEB’den süreç içinde gelen resmi yazıların birçoğunda anlam karmaşası yaşadık, net açıklamalar alamadık. Sürekli bizlerden şunu yapın bunu yapın gibi istek ve talepler duyduk.”

M.4.3. “MEB bu süreçte çok tutarsız kararlar aldı. Alınan kararların koordinasyonu sağlamak yerine karmaşayı artırması aynı zamanda herkesin her şeyi devletten beklemesi bizi daha büyük bir çıkmaza soktu. O dönemde kiminle konuşsam okulunda farklı uygulamalar gerçekleştirdiğini gördüm. Herkes kendi kararlarını uyguladı resmen. Çok zor bir dönemdi. Çok yalnız bırakıldık.”

İzleme ve Değerlendirme

Okul müdürlerine okuldaki süreci nasıl değerlendirdiğini öğrenebilmek için “Uzaktan eğitim sürecini nasıl izleyip, değerlendirdiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinden 25’i izleme değerlendirme yöntemlerinin başında EBA dan alınan istatistiksel verileri koymuşlardır. İzleme değerlendirme süreci için EBA platformunun çok işlerine yaradığını belirtmişlerdir.

M.5.4. “EBA raporlarını sürekli takip ederek, öğretmenlerimden kendi hazırladığım şablon üzerine haftalık canlı ders takip formu doldurmalarını ve bana göndermelerini sağlayarak, arada bazı velilerle iletişim kurup onlardan süreç hakkında bilgi alarak izleme değerlendirme yaptım.”

M.3.5. “Bakanlığın talimatları doğrultusunda arkadaşlarla işbirliği yaparak gerekli tedbirleri zamanında almak, sosyal medya araçlarını kullanarak velilerimize ulaşmaya çalıştık. Gerekli duyuruları öğretmen arkadaşlar aracılığıyla velilerimize ulaştırarak süreci en iyi bir şekilde yönetmeye çalışıyoruz. Bu süreçte EBA platformu bizim öğrenci ve öğretmenlerimizin çalışmalarını takip etmek için çok faydalı bir alan oldu. O yüzden zenginleştirilmesi ve daha da kullanımının artması çok kıymetli.”

M.1.7. “Her ne kadar yüz yüze eğitimin yerini tutmasa da artık Türk eğitim sisteminde uzaktan eğitim modelinin kullanılabilirliği ortaya çıkmıştır. EBA gibi mükemmel bir külliyat ortaya çıkmıştır. Ayrıca teknolojiyi daha iyi kullanan

öğretmenler ön plana çıkmış, teknoloji ve medya okuryazarlığının önemi anlaşılmıştır.”

M.1.11. *“Öğretmenlerimizin EBA’dan yaptıkları paylaşımların takibi ve hazırlanmış oldukları uzaktan eğitim planlarındaki kazanımların takibi ve bu kazanımlar doğrultusunda öğrencilerimizin evlerinden çekip gönderdikleri resim ve videoların takibi yapılarak öğrencilerimizin gelişimleri gözlenerek süreç değerlendirildi.”*

Okul müdürlerinden 7’si öğretmen ve öğrencileri değerlendirmek için habersiz derslere katılarak denetimler yaptığını ifade etmişlerdir.

M.1.4. *“Bütün canlı derslerimizi zoom üzerinden yaptık, ara ara canlı derslere katılım sağladım. İmza için okula gelen öğretmenler ile zümre bazında kısa toplantılar yaptım.”*

M.4.1. *“Bu süreçte toplumda sürekli dillendirilen “öğretmenler yatıyor” ifadesine katıldığım zamanlar çok oldu. Öğretmenlerimi takip etmek için habersiz derslerine girerek ders denetimleri yaptım. Bunun için bir müdür yardımcımı görevlendirdim be giremediysem onlar girerek denetim yaptılar.”*

M.1.8. *“Öğretmenlerimiz yapacakları canlı dersleri excell formatta her pazartesi okul mail adresimize attılar. Okul idaresi olarak canlı derslere mümkün olduğunca katılarak takip ettik.”*

Bu süreçte veliler kanalıyla bilgi akışı sağladığını söyleyen, öğretmenlerinin neler yaptıklarını bu sayede değerlendirmeye çalışan okul müdürleri de olduğu görülmüştür.

M.6.3. *“Her sınıftan rastgele veli seçip telefonla konuşarak öğretmenlerle ilgili değerlendirmelerimi yaptım. Çok sağlıklı bir yol olmadığını biliyorum ancak süreç içinde öğretmenlerimin isteksiz tavırları beni buna mecbur bıraktı diyebilirim.”*

M.1.10. *“Aile Birliği Başkanımız aracılığıyla velilerden geri bildirim, idareciler kanalıyla da öğretmenlerden geri bildirim aldık. Online toplantılarda istişarede bulunarak sorunlara ortak çözümler bulduk.”*

Okul müdürlerinden 6’sı bu süreçte öğretmenlerinden aylık, haftalık raporlar istediğini ve değerlendirmelerini bu şekilde yürüttüğünü ifade etmiştir.

M.5.8. *“Öğretmenlerimize sınıflarıyla ilgili yaptıkları çalışmalarını sorarak raporlar hazırlamalarını istedik. Bu bilgileri EBA kanalıyla oluşturduğumuz istatistiklerle karşılaştırdık.”*

M.3.7. “Öğretmenlerle haftalık görüşmeler yaptım. Raporlar istedim. Öğrencilerin uzaktan eğitimden ne kadar faydalandıklarını görmek için. Çevrimiçi ölçme sonuçlarını karşılaştırdık. Velilerle memnuniyet üzerine konuşmalar yaptık.”

Bu dönemde izleme değerlendirme konusunda ve tüm süreçte kendini çok yetersiz ve yalnız hissettiğini söyleyen 2 okul müdürü olmuştur. Bu okul müdürlerinin yaş grupları incelendiğinde 55 yaş ve üzeri okul müdürleri olduğu görülmüştür.

M.5.5. “Bu süreçte çok yoruldum. İzleme değerlendirme yapacak gücü bile bulamadım kendimde. Sürekli değişen fikirler, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin sorunları. Bu süreci sağlıklı yürüttüğümde emin değilim. Başarılı değilim diyebilirim.”

M.1.5. “Acemice desem yeter sanki bu soruya. Çünkü hiçbir şeyi bilerek yapmadım. Duyduğum, gördüğüm şeylerle günü kurtardım. Yalnız hissettim bu süreçte ve bence çok hatalar yaptım.”

Bireysel Yetkinlik Değerlendirmesi

Okul müdürleri daha önceden hiç deneyimlemedikleri bu süreçte kendileriyle ilgili değerlendirmelerini anlayabilmek için “Uzaktan eğitim sürecinde eksikliğini hissettiğiniz bilgi, beceri ve yetkinlikleriniz neler oldu?” sorusu kendilerine yöneltildi. Bu soruya okul müdürlerinden 9’u kendisini bu süreçte hiç yetersiz hissetmediğini ifade etmiştir.

M.1.8. “Hiç bir eksikliğim yok aksine çok yeterli hissettim kendimi. Ancak zoom programı yerine Türkçe altyapısı olan daha kolay kullanışlı bir iletişim kanalı ile süreci daha iyi yönetebilirdik.”

M.1.9. “Şahsım adıma kendimde böyle bir eksiklik göremedim. Ama daha iyi olur dediğim en önemli unsur teknolojik yeterliliklerimizi artırmamız mümkün. Çünkü sürekli yenilikler yaşanabiliyor.”

Bu ifadelerin yanında teknolojik olarak sorunlar yaşadığını, iletişim sıkıntılarını çektiğini ifade ederek kendini yenilemek için daha çok eğitime ihtiyacı olduğunu düşünen 33 okul müdürü saptanmıştır.

M.1.12. “Birçok kişinin sorumluluğunu taşıdığım için yoğun bir kaygı hissettim. Her bir idareci, yardımcı personel ve diğer çalışanlar ile öğretmen ve öğrencilerin okula geliş gidişlerin de bile virüs kapma ihtimalleri yoğun bir stres ve kaygıya neden oldu. Her öğretmenin derse katılımını eşit düzeyde tutamadık. Onların yetkinliklerini ölçüp eğitim verebilecek düzeyde çalışmalar süreç nedeniyle yapılamadı. Her öğrencinin uzaktan eğitime katılımı maddi

imkânsızlıklar nedeniyle sağlayamamak yoğun bir eksiklik duygusu yaşattı. Bunun haricinde uzaktan eğitime kolay adapte oldum. Bilişim sistemleri, uygulama, online eğitim araçlarını kullanma, hızlı iletişim, kritik süreçlerde yetkiyi kullanarak hızlı karar almada yoğun kaygı yaşasam da olumsuz bir durum ile karşılaşmadım. Bu süreçte ekip çalışma ile çok az hata ile olumsuz bir durum yaşamadım. Hatta ARGE, proje, okulun eğitim öğretime hazırlanması anlamında hazırlık dönemini daha rahatça yaşamamıza katkı sağladı.”

M.6.1. *“Tabi ki oldu uzaktan eğitimle ilgili tüm MEB personeline eğitim verilmesi düşüncesindeyim. Çünkü daha önce böyle bir eğitim almadık durumla karşı karşıya kalınca da bocaladık.”*

M.6.2. *“Teknoloji okuryazarlığının eksik olması özellikle yöneticilikte tecrübesiz olmam. İletişim teknolojilerini daha sık ve faydalı kullanma ihtiyacının gerekliliği ortaya çıkardı. Bu alanda kendimi geliştirmem gerektiğini düşündürdü.”*

M.2.3. *“Her sınıf kendi içinde kaldı. Öğrenci ve veliler üzerinde kurum kültürü kapsamında bir etki oluşturamadım. Öğrencilerimize gerekli donanım sağlayamadım. Sınıf öğretmenin etki alanına giremedim.”*

Okul müdürlerine pandemi dönemiyle ilgili ilave etmek istedikleri farklı görüşleri olup olmadığının sorulduğu soruda şöyle cevaplar vermişlerdir.

M.4.2. *“Uzaktan eğitim tüm paydaşları ile kontrolü, öğrenci ve öğretmen katılımı veya geri dönüşleri zor alınabilen bir sistem. Bu geliştirilmeli, mesela derse girmeyen, geç giren veya dersleri birleştiren kişileri sistem otomatikman bildirmesi fayda sağlar. Büyük okullarda -47 öğretmenim var- hepsinin uzaktan eğitimini takip etmek imkânsız çünkü.”*

M.1.17. *“Eğitimin uzaktan olmayacak kadar önemli bir mesele olduğunu düşünüyorum. Özellikle ilkokul ve ortaokullarda asla uzaktan eğitim yapılmamalı. Her koşulda okullar açık kalmalı. Bunun çözümleri bulunmalı.”*

M.5.5. *“Uzakta eğitim sistemine Türk öğrencilerimiz henüz hazır değil. Hala hislerimize göre hareket eden milletiz. Avrupa halkı için uygun olabilir ama bize asla.”*

M.1.9. *“Uzaktan eğitim ders saatleri yüz yüze ders saati değil daha az olmalıydı. Öğretmene yine tam ücret ödenmeliydi. Öğrencilerin teknoloji ilgisi değil bağımlılığı arttı.”*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin pandemi döneminde karşılaştığı sorunları anlamak, süreci nasıl yönettiklerini, uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirmek için yapılan araştırmada katılımcılara göre hazırlanan görüşme sorularının analiz edilmesi sonucunda beş ana temaya ulaşılmıştır. Bu ana temalar “*Organizasyon ve yönetim fonksiyonları, İletişim ve işbirliği, Karşılaşılan sorunlar, İzleme ve değerlendirme, Bireysel yetkinlik değerlendirmesi*” olarak belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin organizasyon ve yönetim fonksiyonları temasıyla ilişkili olarak 21 okul müdürü bu konuda tüm yapmaları gerekenleri bakanlığın yazıları doğrultusunda yaptıklarını, diğer okul müdürleriyle istişarede bulduklarını ancak inisiyatif olarak bireysel kararlar vermediklerini belirtmişlerdir. Ancak bakanlıktan gelen bilgileri anlayabilmekte zorlandıklarını, sürekli kararların değiştiğini belirtmişlerdir. Benzer bulgular Özdoğru (2021) tarafından da ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin pandemi döneminde MEB tarafından gönderilen yazılar doğrultusunda iş ve işlemlerini yürüttüklerini ancak yazıların anlaşılma noktasında çevre okul yöneticileriyle birlikte hareket edildiğini vurgulamıştır. Bu dönemde Zoom, WhatsApp gibi platformlarla yönetim ve organizasyon faaliyetlerini yürüten okul müdürlerinin sayısı 18’dir. Bu şekilde görüş belirten okul müdürleri teknolojiyi kullanmanın bu süreçte işlerini kolaylaştırdığını, farklı şehirlerde de olsa pek çok yöneticinin birlikte istişarede bulunabildiklerini dile getirmiştir. Yaptıkları çalışmalarda okul müdürlerinin çevrim içi platformlarla yönetim ve organizasyon faaliyetlerini yürüttükleriyle ilgili bulgulara ulaşan araştırmacılar da olmuştur (Keleş, Atay ve Karanfil, 2020; Tütüncü, 2021).

Okul müdürleri iletişim ve işbirliği temasındaki sorulara da genelde çevrim içi ağları kullanarak kolayca üstesinden geldiklerini söyleyerek, uzaktan eğitimde bu kanalların süreci hızlandırdığını ve işlerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim döneminde yapılan pek çok araştırma çevrim içi ağların bu süreci kolaylaştırdığına dair görüşlere ulaşmıştır (Akyavuz ve Çakın, 2020; Atalay, 2020; Ergüç Şahan ve Parlar, 2021; Keleş, Atay ve Karanfil, 2020; World Bank, 2020). İletişim ve işbirliğinden uzak öğretmenlerin motivasyonu ve sürece dâhil olmalarıyla ilgili soruda okul müdürlerinden 15’i öğretmenlerini motive etmekte zorlandıklarını, bunda da öğretmenlerin yaş ve ev koşullarının önem kazandığını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin motivasyonu ve sürece katılımı için ikili ilişkilerini kullanarak yönetici öğretmen ikileminden çıkarak arkadaş ilişkilerini kullanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Süreç içinde düşüşler yaşayan öğretmenlerine araştırmaya katılan tüm yöneticiler mevkilerini

değil de arkadaşlık ilişkilerini kullanarak sorunları çözmeye yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin bu süreçteki kriz anlarının öğretimsel liderlik vasıflarıyla çözdüklerini, bürokrasiyi ve kuralları esneterek liderlik vasıflarını kullandıkları ortaya koyan araştırmalara rastlamak mümkündür (Akyavuz ve Çakın, 2020; Huong, 2020; Keleş, Atay ve Karanfil, 2020). Sarı ve Nayır (2020) ise yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin krize hazırlıksız yakalandıkları için süreci yönetmekte zorlandıklarına bu zorlukları da öğretmenleriyle sağlıklı iletişim kuramadıklarını ve yaşanan problemleri prosedürleri devreye sokarak çözmeye çalıştıklarını dile getirmiştir. Bu durum zaten zorlanılan süreçte yönetsel problemleri de beraberinde getirmiştir. Araştırmaya katılan 12 okul yöneticisi de benzer görüşler bildirmiş ve bu süreci baskıcı bir tutumla ve ders denetimleriyle çözmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Akyavuz ve Çakın (2020) yaptıkları araştırmada pandemi sürecinin öğretmenlerin ilgisizliğinden kaynaklanan benzer tutumlarla karşılaşıldığını ifade etmektedir. Bu süreçte hiç şüphesiz en zor görev öğretmenlere düşmüştür. Okul yöneticilerinin, veli ve öğrenciler arasında sıkışarak kimi zaman motivasyon sorunlarıyla baş etmek durumunda kalmaları kaçınılmazdır. Ancak okul yöneticilerinin liderlik özellikleri bu problemin çözümünde birebir etkilidir. Zaten zor olan bu süreci bürokrasiyi ve kuralları hatırlatarak çözmeye çalışmak yöneticiler ve öğretmenler arasında uyumsuzluğa ve dönüşü olmayan sorunlara neden olmuştur. Göksoy ve Çakır (2020) tarafından yapılan araştırma da bu görüşü destekler niteliktedir.

Yapılan araştırmada okul yöneticilerinin pandemi döneminde yaşadıkları sıkıntıları sıralaması istendiğinde veli, öğrenci ve MEB ile ilgili sıkıntıların çoğunlukta olduğu gözlenmiştir. Veliler, uzaktan eğitimden öncesinde de öğrencilerin eğitim hayatlarında çok önemli bir yer tutmaktadır (Akkök, 2004). Öğrencilerin karşılaşılan özel durumlarda ebeveynlerine olan ihtiyacı da artmaktadır (Erakın, 2019). Yaşanılan pandemi dönemi eğitim faaliyetleri öğrencilerin ebeveynlerine olan ihtiyacı da arttırmaktadır. Bu durum da velilerle ilgili sorunların çoğalmasına neden olmuştur (Şahin, 2021). Yaptıkları araştırmalarda okul yöneticilerinin bu süreçte en çok veli sorunlarıyla ilgilendiğini destekleyen kaynaklar bulunmaktadır (Francisco ve Nuqui, 2020; Sarı ve Nayır, 2020). Okul yöneticileri sorunların en önemlisinin de uzaktan eğitimin önemini kavrayamayan bu sebeple devam konusunda, derslere katılımı, sorumluluklarını yerine getirmede problem çıkaran öğrencilerin çokluğundan bahsetmiştir. Pandemi dönemi farklı kademelerde öğrenci davranışlarını inceleyen alan yazındaki pek çok araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Aktaş, Büyüktaş, Güllü ve Yıldız, 2020; Ekiz, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020); Yılmaz-İnce, Kabul ve Diler, 2020). Okul yöneticilerinin belirttiği diğer bir sorun da MEB tarafından anlık gönderilen ve

hemen cevap beklenen yazılar ve bunların işlemleriyle ilgilidir. Okul yöneticileri bu dönemde iletişimde yaşanan zaman kayıplarının anlık istenen bu yazıları ve resmi işlemleri çok zorlaştırdığını ve iş yüklerini arttırdığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden istenilen bilgileri toplamanın zaman aldığı bu durumun da sıkıntılara neden olduğunu belirtmişlerdir. Benzer sorunlar öğretmenler ve veliler arasında da sorunlara neden olmaktadır. Bu durum birbirini etkileyen bir döngüye dönüşmüş ve süreci daha da zorlaştırmıştır. MEB okul yöneticilerinden, okul yöneticileri öğretmenlerden, öğretmenler veli ve öğrencilerden bilgiye ulaşmaya çalışmıştır. Ancak zaten süreç içinde teknolojik, psikolojik pek çok sorun yaşayan öğrenci ve veliler bu akışı devam ettirmede sorunlar yaşamış dolayısıyla bu sorunlar sistemin tüm paydaşlarını olumsuz etkilemiştir. Yaptıkları araştırmalarda MEB tarafından gönderilen anlık yazıların, bunların bürokratik süreçlerin zorluğuna dikkat çeken başka araştırmalar da mevcuttur (Keleş, Atay, Karanfil, 2020; Özdoğru, 2021; Sarı ve Nayır, 2020; Tütüncü, 2021).

Araştırmada ele alınan bir diğer tema izleme ve değerlendirme çalışmaları olmuştur. Okul yöneticileri uzaktan eğitim süreci içinde öğretmenlerin yaptıkları faaliyetleri denetlemek ve denetimlerle üst mercilere bilgi vermek durumunda kalmıştır. Denetim örgütlerin verimli ve işlevsel bir şekilde yürütülebilmeleri için gerekli bir olgudur (Tütüncü, 2021). Ders denetimlerinin öğretmenleri yakından tanımak, ders sırasındaki etkinlerini inceleyebilmek için okul yöneticileri için çok önemli bir veri olduğunu savunan araştırmalar bulunmaktadır (Birel ve Erçek, 2019; Koşar ve Buran, 2019). Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden 25 tanesi ders denetimlerini EBA ve Zoom üzerinden yaptıklarını ifade ederek, öğretmenlerini tanımak için bir fırsat olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. EBA platformu tarafından tutulan istatistiksel veriler ve kimi zaman ders denetimleriyle; derslerin yapılma sıklığını, ne kadar verimli işlendiğini, öğrenci katılım durumlarını yerinde inceleme fırsatı bulmalarının bir şans olduğunu belirten okul yöneticileri olmuştur. Bu görüşü belirten okul yöneticileri olduğu gibi ders denetimlerinin öğretmenlerin motivasyonunu düşüreceğini düşünerek izlenme duygusunun sürece zarar vereceğini düşünen ve yapılan çalışmaları velilerden gelen dönütlerle takip ettiğini söyleyen okul yöneticileri de bulunmaktadır. Bu görüş (Ağaoğlu ve Ağaoğlu, 2020; Aydın, Günbey ve Kara, 2020) tarafından yapılan araştırmaları destekler niteliktedir.

Bunun yanında izleme ve denetim faaliyetlerinde kendilerini yetersiz bulan, bu süreçte öğretmenlerini ve süreci takip etmekte zorlandıklarını ifade eden okul yöneticileri de bulunmaktadır. Bu okul yöneticilerinin yaş gruplarının 55 üstü olması araştırma açısından dikkat çekicidir. Yaş gruplarının okul

yöneticilerinin performansı ve bu tür kriz anlarında zorluklara neden olduğu ortaya çıkmaktadır.

Pandemi dönemi eğitim sistemi içinde olan herkesin kendisiyle ilgili eksik kalan yönleri görmesi ve bu süreci daha kolay atlatabilmek için kendini geliştirme yoluna gittiği bir döneme dönüşmüştür. Araştırmaya katılan 32 okul yöneticisi de bu süreçte kendilerini geliştirmek için pek çok kursa katıldıklarını ve eksikliklerini görmek ve çözüm bulmak adına fırsata dönüştürmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Alan yazında pandemi dönemini fırsata çevirerek mesleki yeterliliklerini arttırmaya çalışan eğitim sistemi içerisinde pek çok öğretmen, okul yöneticisi olduğunu ifade eden kaynaklara rastlamak mümkündür (ERG, 2020; Fidan, 2020; Gençoğlu ve Çiftçi, 2020; Usta vd., 2016; TEDMEM, 2020). Pandemi dönemini gelişim için bir fırsat olarak gören ve mesleki açıdan eksikliklerini gören okul yöneticileri olduğu gibi 9 okul yöneticisi de kendilerini bu süreçte ve genel olarak okul yöneticiliğinde eksiksiz olarak nitelendirmektedirler. Kriz anlarında liderliklerini yeterli gören okul yöneticilerinin bulunduğunu ortaya koyan araştırmalara da rastlamak mümkündür (İnanlı, 2008; Şimşek ve Göksoy, 2021).

Okul yöneticileri araştırma dışında ilave etmek istedikleri düşüncelerden en dikkat çekeni eğitimin uzaktan eğitimle yürütülemeyecek kadar önemli ve geri dönüşü olmayacak kayıplara neden olabileceği fikridir. Bu süreçte en az kapatılması gereken yerlerin okullar olduğu ifade ederek, önlemlerin okulların kapanmaması üzerine şekillenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (BAU, 2020; Yılmaz, Mutlu ve Doğanay, 2020; Zhang vd., 2020).

Araştırmada ulaşılan bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Bu araştırmanın katılımcıları devlet okullarına bağlı çalışan okul yöneticileri arasında yapılmıştır. Araştırma farklı özel okullar ve farklı kademelerdeki yöneticilerle zenginleştirilebilir.
2. Okul yöneticilerinin seçimi ve atanmasında dijital yeterliklerinin de göz önünde bulundurulması faydalı olabilir.
3. EBA platformu verilerin düzenli şekilde depolanmasına, derslerin tekrar izlenmesine olanak verecek şekilde revize edilmelidir.
4. Okulların salgın koşulları her ne olursa olsun en son kapatılması düşünülen yerlerden olmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ağaoğlu, S., & Ağaoğlu, Y. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 219-226.
- Al Lily, A.E, Ismail, A.F., Abunasser, F.M., & Alqahtani, R.H.A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63(1), <http://dx.doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Akkök, F. (2004). Ailelerin eğitim sürecine katılımı. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde Rehberlik içinde* (s.257-259). Nobel.
- Aksu, B. M. (2004). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilik eğilimleri. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler kitabı içinde* (s.709-727). Gazi Üniversitesi.
- Aktaş, Ö., Büyüктаş, B., Gülle, M., & Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Akyavuz, E., & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737.
- Atalay, F. (2020). *Öğretmenler anlatıyor: Derse katılan az* <http://www.pervinkaplan.com/detay/ogretmenler-anlatiyor-derse-katilan-az/13227>, Erişim tarihi: 19.09.2021
- Aydın, B. Günbey, M., & Kara, E. (2020). İlk defa görevlendirilen okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1194-1205.
- BAU (2020). *BAU Uzaktan eğitim raporu*. <https://bau.edu.tr/ha-ber/15707-bauzaktan-egitim-raporu>, Erişim tarihi: 21.09.2021
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegem Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Nobel
- BBC. (2020). *Koronavirüs nedir: Covid-19'a karşı hangi önlemler alınmalı, virüsün özellikleri neler?* <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-51177538>, Erişim tarihi: 19.09.2021

- Birel, K. F., & Erçek, K.M. (2019). *Okul müdürlerinin ders denetimine yönelik görüşleri. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 169 – 177.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk. Ş., Kılıç Çakmak. E., Akgün. Ö., Karadeniz. Ş., & Demirel. F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem.
- Çağlar, Ş. (2011) *Medya analiz yöntemleri sunusu* <http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/medyaanalizyontemleri126.pdf>, Erişim tarihi: 15.09.2021
- Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı 1), 1-13.
- ERG (2020) *Eğitim izleme raporu: Öğretmenler* <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogretmenler/>, Erişim tarihi: 25.12.2020
- Erakın, B. (2019). *Ortaokullarda Veli-Okul İş Birliği: Çoklu Durum Çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergüç Şahan, B., & Parlar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2375-2407.
- Fidan. M. (2020). Covid 19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24- 43.
- Fulian, M. (1991). *He new manin of educational change*. (2nd ed.) Teachers College Press.
- Francisco, C. D., & Nuqui, A. V. (2020). Emergence of a situational leadership during covid-19 pandemic called new normal leadership. *Online Submission*, 4(10), 15-19.
- Gençoğlu, C., & Çiftçi, M. (2020). Covid-19 salgınında eğitim: Türkiye üzerinden bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 13(46), 1648-1673.
- Göksoy, S., & Çakır, S. (2021) Okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları ile ilgili hesap verebilirliği. A. Korkut (Ed.), *11th ECLSS Conferences on*

Language and Social Sciences kitabı içinde (ss. 870-889). Fehmi Agani Universty.

- Şimşek, U. Ö. H., & Göksoy, S. (2021). Okul yöneticilerinin kriz çözebilmeye yeterlilikleri, *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 8(28), 42-71.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of american principals: from managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Huong, Vu Thi Mai (2020). Factors affecting instructional leadership in secondary schools to meet vietnam's general education. *Innovation International Education Studies*, 13(2), 48-60.
- İnandı, Y. (2008). Resmi ilk ve ortaöğretim okulları müdürlerinin okullarındaki kriz durumlarına ilişkin yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10),36-55.
- Kavrayıcı, C., & Kesim, E. (2021). School management during the Covid-19 pandemic: A qualitative study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(1), 1005-1060.
- Keleş, H., Atay, D., & Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1) 155-174.
- Keskin, M., & Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- Kunnath, G. (2020). The Adaptive Challenge of Covid-19, <https://www.roffeypark.com/leadership-and-management/the-adaptive-challenge-of-covid-19>, Erişim tarihi: 08.02.2021
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.

- MEB (2020). *Uzaktan eğitime ait detaylar*. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-Martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>, Erişim tarihi: 29.08.2021
- Özdoğan, A., & Berkant, H. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 13-43. DOI: 10.37669/milliegitim.
- Özdoğan, M. (2021) Covid- 19 salgınında okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma stratejileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-14.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Stojanovic, M., El-Khatib, Z., Rovis Brandic, A., & Maalouf, W. (2020). Lions quest skills for adolescence implementation during COVID-19 challenges in Croatia. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 274-275. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000843>
- Şahin, M. (2021). Uzaktan eğitimde sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(52), 1734-1757.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, Erişim tarihi: 21.09.2021
- Usta, S.Y., & Gökcan, H. N. (2020). Çocukların ve annelerinin gözünden Covid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 187-206.
- Taymaz, H. (2019). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 19(1) , 123-135.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri*. <https://tedmem.org/download/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar>, Erişim tarihi: 15.09.2021
- Turan, S. (2020). Covid-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1) 175-199.
- Tütüncü, İ. (2021). *Okul Müdürlerinin Ders Denetimi ile İlgili Görüşleri*. Yayınlanmamış bitirme tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- World Bank (2020). *The world bank education global practice guidance note: remotelearning&COVID9*.

<http://documents1.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>, Erişim tarihi: 25.09.2021

- Yılmaz İnce, E., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 343-351.
- Yılmaz, E., Mutlu, H. & Doğanay, G. (2020) *Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği*. Palet Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. SeçkinYayınları.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 12.
- Zhang, L., Zhang, D., Fang, J., Wan, Y., Tao, F., & Sun, Y. (2020). Assessment of mental health of Chinese primary school students before and after school closing and opening during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 3(9), 1-4; doi:10.1001/jamanetworkopen.2020.21482

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of this study is to examine the opinions of school administrators about the problems they experienced during the pandemic period. With this research, it has been tried to make sense of the difficulties experienced by school administrators working in official public schools in terms of organization and management, their individual competencies, and the way they carry out monitoring and evaluation studies. In this study, which was prepared to find the difficulties faced by primary school school principals in the pandemic conditions and to develop solutions, an overview was tried to be obtained by taking the ideas of school principals from all regions. This diversity is likely to benefit the relevant literature. In this direction, the following questions were asked to school principals in order to achieve this main purpose.

1- How did you provide communication, cooperation and motivation with teachers? (Which channels did you use and how often did you meet?)

2- How did you cooperate with parents to enable students to participate in distance education during the COVID-19 process?

3- What kind of measures have you taken for your teachers who you think do not support distance education?

4- If you were asked to rank the problems you encountered in this process (student-teacher-parent-vice principal-MEB) from the most to the least, what would the order be? Can you share an example?

5- How did you monitor and evaluate the distance education process?

6- Is there anything you would like to add?

Method: The research was prepared using a descriptive phenomenological design, one of the qualitative research models. Which managers will be selected in the research was determined by using the criterion sampling model, one of the purposive sampling selection models. Attention was paid to the selection of 42 school administrators participating in the study from different regions of Turkey. When quoting directly about the answers given by the participants to the questions, abbreviations will be made as M.1.1. The first number will be used to determine the code of the region where the school principal works, while the second number will be used to determine the number of school principals interviewed from that region. 1 represents Marmara Region, 2 Aegean Region, 3 Central Anatolia Region, 4 Mediterranean Region, 5 Black Sea Region, 6 Eastern Anatolia Region, 7 South East Anatolia Region. While determining the school principals, attention was paid to the fact that they were from different education regions and that there were differences in their terms of office.

Results: The data of the study; it was obtained with semi-structured interview questions prepared by the researchers after the relevant literature review. The results obtained were analyzed with the content analysis method. The results were analyzed under five main themes. These themes are; organization and management functions, communication and cooperation, problems encountered, monitoring and evaluation, individual competence evaluation.

Conclusion and Discussion: In the research, it was determined that school administrators experienced organizational and administrative problems during the pandemic process; it has been determined that these problems are related to the urgent texts sent by the Ministry of National Education and to organize teachers, students and parents according to them. In this process, it was seen that online platforms and technological competencies came to the fore. School administrators; based on the importance of teachers' efficiency during the pandemic process for the difficult process the country is in, they stated that they are trying to support their teachers by means of meetings and motivational interviews in order to include them in the process. It has been one of the situations stated by school administrators that the EBA system is a very important step in terms of monitoring and evaluation activities and equal opportunity in education,

and that the system can be much more efficient with the improvements to be made in the data and statistics sections. As a result of the research, the following suggestions were made to school administrators. By adapting to the developing technological applications, it will be easier for school administrators to produce solutions against unpredictable situations such as distance education. At the end of the research, it was revealed that school administrators should increase their digital competencies, teachers should determine the resources they use in advance and be a guide. With the data obtained from the research, it is necessary to stay away from the "Hybrid System", especially for small classes, and to make plans to prevent schools from being closed.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54021>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 30-10-2021
Kabul Tarihi: 05-12-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 30-10-2021
Accepted: 05-12-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Çaldak, H. (2021). Mantık Dersi Alan Öğrencilerin “Mantık” Kavramına İlişkin Metaforları. *Journal of History School*, 55, 4560-4576.

MANTIK DERSİ ALAN ÖĞRENCİLERİN “MANTIK” KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORLARI¹

Hüseyin ÇALDAK²

Öz

Araştırmanın amacı, Mantık dersi alan öğrenciler tarafından Mantık kavramının nasıl kavramsallaştırdığı ve algıladığının, metaforlar aracılığı ile belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen, çalışma grubu belirlenirken de amaçlı örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bingöl Üniversitesinde Mantık dersi alan öğrencilerden toplam 241 Üniversite öğrencisi yer almıştır. Mantık dersi alan öğrencilere metafor cümlesi online olarak gönderilmiştir. Veriler analiz edilirken “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Mantık dersi alan öğrenciler en fazla “*doğruyu yanlıştan ayırt etmesi*” kategorisinde metafor üretmiştir (f=29). Mantık dersi alan öğrencilerin ürettiği metaforlar frekans sayısı bakımından; “*bilinmeyene ulaştırması, temel gereksinim olması, karmaşık ve zor olması, sistematik ve işlevsel olması, açıklayıcı olması, bütüncül olması, aydınlatıcı ve yol gösterici olması, faydalı olması, eğlenceli olması, değerli olması ve insan tabiatına uygun olması*” gibi toplam 12 kategori başlığı altında yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin ürettikleri metaforlara bakıldığında, genellikle mantık dersi alanların mantık hakkında doğru bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Başka çalışmalarla yapılan karşılaştırmalarda, mantık dersi almayan öğrencilerin mantık ile ilgili bilgi performanslarının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Mantık bilimi hakkında öğrenciler, mantığın tanım ve işlevselliğiyle ilgili metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir.

¹ Bu Makalenin etik kurul onayı Bingöl Üniversitesi’nde 92342550/730.08.03/10283 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Doç. Dr. Bingöl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Sistemantik Felsefe ve Mantık Anabilim Dalı, hcaldak@bingol.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2390-3862

Anahtar Kelimeler: Mantık, Metafor, Mantık Dersi Alan Öğrenciler, Sistemantik, Bütüncül

Metaphoric Perceptions of the Students Taking Logic Lesson about the Concept of "Logic"

Abstract

The aim of the research is to determine how the students taking Logic lesson conceptualize and perceive the concept of Logic through metaphors. In the study, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used, and purposeful sampling technique was used to determine the study group. A total of 231 university students from the students who took Logic course at Bingöl University in the academic year of 2020-2021 took part in the research. The metaphor sentence was sent online to the students taking logic lessons. The "content analysis" technique was used to analyze the data. According to the results of the research, the most metaphors in the category of "leading to thinking" were produced by the students who took the Logic course ($f = 29$). The metaphors produced by the students taking the logic lesson in terms of the number of frequencies; It is included in a total of 12 categories, such as "to the unknown, to be basic need, to be complex and difficult, to be systematic and functional, to be explanatory, holistic, enlightening and guiding, useful, entertaining, valuable and suitable for human nature". It has been seen to take. When the metaphors produced by the students are examined, it is seen that those who take logic courses generally have correct knowledge about logic. In comparisons with other studies, it was observed that students who did not take logic courses had low knowledge performance about logic. It has been determined that students produce metaphors about the definition and functionality of logic.

Keywords: Logic, Metaphor, Students Studying Logic, Systematic, Holistic

GİRİŞ

Yunanca'daki “Logic/Logos” kavramının karşılığı olarak kullanılan ve Arapça “Nutk” kökeninden türeyen mantık, dilimize Arapçadan geçmiştir. Logos, hem düşünce/akıl, hem de söz/konuşma anlamlarına gelmektedir. Mantık kavramı hem bir bilimin adıdır, Aristoteles ile sistemleştirilmiş ve günümüze kadar devam etmiştir, hem de mantık bilimi ortaya çıkmadan önce, ilk insanla birlikte var olan, pratik mantık diyebileceğimiz, insanın doğasında bulunan mantıklı düşünme tarzıdır. İnsanlık tarihi boyunca, hakikate ulaşmak gayesi, insanın temel amacı olmuştur. Dolayısıyla mantıklı düşünme tarzı da insanlığın tarihi kadar eskidir.

Kısaca “kendisine riayet edildiğinde, zihni hatadan koruyan metot ilmi” (Kazvîni, 1290) diye tanımlanan mantık disiplini, doğru düşünme için bir ölçü konumundadır. Bunun içindir ki Farâbî, mantık kurallarını bilmenin, konuşmak için dilbilgisi, şiir için aruz değerinde olduğunu belirtmektedir (el-Fârâbî, 1990). Mantık bilgisinin doğru kullanılması, günlük problemlerimizin çözümünde, eylemlerimizi motive eden bazı kabullerin tespitinde, grup ve toplulukların kabullerinin anlaşılması ve değerlendirilmesinde, farklı düşüncedeki kişilerin iddialarının doğruluklarının tespiti ve onların ikna edilmesinde, herhangi bir konuda sonucu düşünerek hızlı ve doğru kararların verilmesinde önemli bir yere sahiptir (Emiroğlu, 2011). Bunun gibi birçok konuda fayda sağlayan mantık, özellikle doğru anlama ve yorumlamada, doğru sonuç çıkarmada öğrenilmesi gereken bir disiplindir.

Matematik ve felsefe başta olmak üzere diğer bilimlerin sonuçlarını eleştirme, kavram ve prensiplerini açıklama, dayandıkları temel varsayımları denetleme işlemlerinde mantığın sağladığı tahlil metotları çok etkin ve önemlidir (Yıldırım, 1976). Mantık, “bütün bilimler için bir ortak yöntem olması” (Köz, 2002) hasebiyle diğer bilimlere göre daha öncelikli bir disiplin kabul edilebilir. İnsanoğlu var olduğundan itibaren, her toplumda, doğru düşünme ve doğru sonuca ulaşma, dolayısıyla sistematik olmamakla birlikte çıkarımlarda bulunma eylemleri mevcuttur. Bunun için mantık ilmine “ilimlerin ilmi” denmektedir. İnsan, düşünme özelliğiyle insan olduğu için mantık disiplini, diğer birçok bilim dalından daha önceliklidir. Zira her insan, günlük hayatında bile çoğu zaman bilmeden, doğru bilgi elde etmek, doğru çıkarımlarda bulunmak amacıyla mantık kurallarına başvurur.

Kısaca, hayatımızın birçok alanında kullandığımız mantık kurallarının, bilimsel bilgi alanında, daha etkin ve bilinçli kullanılması gerekliliği de ortadadır (Emiroğlu, 2011, s. 37). Bunun için liselerde olduğu gibi üniversitelerde de bazı fakülte ve bölümlerde mantık dersleri okutulmakta, bu alanda lisansüstü eğitimler verilmektedir.

Anlaşılması zor olan şeylerin anlaşılır kılınması için kullanılan ve insan beyninin algılama tarzıyla alakalı olan metafor, birçok bilim dalında kullanıldığı gibi felsefe alanında da kullanılmaktadır. Felsefe ve metafor arasında, genel olarak, iki tür ilişkiden bahsedilebilir. Bunlar, felsefenin diğer konuları gibi, metaforun da ontolojik ve epistemolojik hakikatinin değerlendirmesi ve dilde kullanılan bir ifade tarzı olarak ele alınmasıdır (Ayık, 2009). Metafor, öte anlamına gelen ‘meta’ ve taşımak, yüklenmek anlamlarına gelen ‘pherein’ kelimelerinin terkibinden meydana gelmiştir. Kökeni Yunanca “phêrō” sözcüğünden gelen metafor, bir kavramı, bir olguyu kendinden daha öteye

taşımak, olduğundan daha fazlasını yüklenmek anlamına gelmektedir (Demir & Yıldırım, 2019). Türk Dil Kurumu, kelimenin Fransızca olduğunu ve Arapçadan Türkçe 'ye geçen “Mecaz” kelimesinin karşılığı olduğunu belirtir. Metafor kelimesi, Türkçe kullanımlarına baktığımızda “iğretileme”, “meczaz”, “kinaye”, “teşbih”, “telmih”, mecaz-ı mürsel”, “istiare”, “teşbih-i belîğ”, “açık istiare” / “düz mecaz” gibi birçok kavramın karşılığı olarak kullanıldığını görmekteyiz (Çaldak & Demirbilek, 2021).

Batı dillerinde “götürmek, göndermek” eylemleriyle ilişkilendirilen metafor kavramı, birbirine yakın anlamlara gelen bir kavram ailesi şeklinde, özellikle metin incelemeleri ve pedagoji alanlarında kullanılmaktadır. Türkçede metafor, bir sanat terimi olarak “meczaz”ın eş anlamlısı kabul edilmiştir. Bundan dolayı gerek sözlü gerekse yazılı kültürde teşekkül etmiş olan bütün metaforlar “meczaz” kavramının gölgesinde yok olmaktadır. Daha geniş ve ayrıntılı çalışmalarda “metaforik anlatım” yerine genellikle “meczaz ailesi” ne ait benzer terimler tercih edilerek kullanılmaktadır. “Meczaz” teriminin yetersiz kaldığı ya da kullanılan terimle örtüşmediği durumlarda ek açıklamalar verilmektedir. (Demir & Yıldırım, 2019, s. 1087). Metafor ilk çağlardan beri retorikten günümüze kadar birçok bilim alanında; okulda, evde, sokakta ve günlük hayatın her alanında kullanılan zihinsel imgelerdir.

Bir konunun, analiz edilmesi istenen kavramların algılanma biçiminin ortaya çıkarılmasında, kendisinden faydalanılan metaforlar (Cerit, 2008) o konu hakkında yorumlama yoluyla gerçek anlamların kavratılmasında da kullanılmaktadır (Çalışkan, 2009). Yani, bazı zor anlaşılan soyut veya anlamları açık olmayan kavramların daha kolay şekilde anlaşılması için metaforlardan faydalanılmaktadır (Arslan & Bayrakçı, 2006).

Benzetme (istiare) anlamına gelen metafor (métaphore) soyut bir problemin anlaşılmasında güçlük çekildiğinde, anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla, ilkçağ ve Türk-İslâm filozofları ve hatta Yeniçağ filozoflarından birçoğu, metaforlardan yararlanmak yoluna gitmişlerdir. Metafor, yalnızca edebiyatçıların değil, aynı zamanda felsefecilerin de rağbet edip uygun gördükleri kullanım şeklidir. Ancak felsefeciler metaforu, anlaşılması zor felsefe problemlerini anlaşılır kılmak amacıyla kullanırken, edebiyatçılar yalnızca üslup güzelliği amacıyla kullanmaktadırlar (Keklik, 1984).

Gerçekliğin insani boyutlarının her kültürde farklılık arz etmesi, o kültürlerin kendine has kavram sistemlerine sahip olmalarının bir sonucudur. Bu kavram sistemleri kısmen, içinde geliştikleri fiziki çevreye de bağlıdır. Her kültür, bazen kendisine uyum sağlayarak bazen de onu değiştirerek çevresiyle baş etmenin yolunu bulmaya çalıştığı için, kültürel değişimlerin geneli, yeni

metaforik kavramların girişinden ve eski olanların yok olmasından kaynaklanmaktadır (Lakoff & Johnson, 2015).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Mantık dersi alan öğrencilerin Mantık kavramını nasıl algıladıklarını ve kavramsallaştırdıklarını metaforlar vasıtasıyla tespit etmektir. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Mantık dersi alan öğrencilerin Mantık kavramına yönelik metaforik algıları nelerdir?

2. Mantık dersi alan öğrencilerin Mantık kavramına yönelik üretilen metaforlar, benzer özellikler bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim, insanların kendi hayat tarzlarının şuurlu tecrübesi, diğer bir ifadeyle yaşadıkları gündelik hayat ve sosyal eylemidir (Schram, 2003). Bu desen, bildiğimiz fakat mahiyetleri hakkında tam vakıf olmadığımız olgulara yoğunlaşır. Bu olgularla, hayat sürdürdüğümüz dünyada hadiseler, tecrübeler, anlayışlar, düşünceler, kavramlar ve durumlar vb. şeklinde karşılaşmaktayız. Karşılaştığımız bu olguları hakkıyla anladığımız söylenemez. İşte bildiğimiz ancak mahiyetini tam kavrayamadığımız bu olguları incelemeyi amaç edinen araştırmalar için olgu bilim uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Fenomenolojik desen yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmalarda, katılımcıların tecrübe ettikleri olgulara dair yorumlar incelenerek, zihinlerinde var olan bilişsel yapılar açığa çıkartılmaya çalışılır (Creswell, 2017). Olgu bilim incelemeleri, kişilerin kendi bakış açısından anlayış ve tecrübelerini ön plana çıkarmayı amaçlayan araştırma desendir (Ersoy, 2016).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Araştırma örnekleminin, problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmadaki katılımcıların seçiminde temel ölçüt, Mantık dersi alan öğrenci olmalarıdır. Bu araştırmanın çalışma grubunda, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bingöl Üniversitesinde Mantık dersi alan öğrencilerden 241 öğrenci yer almıştır. Ancak

Mantık Dersi Alan Öğrencilerin “Mantık” Kavramına İlişkin Metaforları

Mantık kavramına ilişkin yanlış oluşturulan 8 form elenmiş, netice de 233 kişiden elde edilen formlar üzerinde değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışmayla etik kurul onayı Bingöl Üniversitesi’nde 92342550/730.08.03/10283 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

Tablo 1

Mantık dersi alan öğrencilere ait demografik bilgiler Verilerin Toplanması

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	154	66,7
	Erkek	79	33,3
	Sosyoloji	50	21,1
Bölümler	Felsefe	85	36,4
	İlahiyat	98	42,5
Toplam Öğrenci Sayısı		233	100

Araştırmada Google forms ortamında form oluşturulmuştur. Form içerisinde katılımcılardan, kişisel bilgilerinin yanında “Mantık gibidir/benzemektedir, çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca metaforun ne olduğu ve nasıl kullanıldığına ilişkin hem açıklamalarda bulunulmuş hem de örnekler verilmiştir. Hazırlanan formlar online (whatsapp) olarak gönderilmiş ve aynı şekilde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Metaforların çözümlene ve analizinde yöntem olarak içerik analizi kullanılmıştır. Bu yöntem, belli kurallar çerçevesinde kodlamalarla bir metnin bazı terimlerini daha küçük içerik kategorileri ile özetlediği sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak bilinmektedir. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008).

Araştırmanın içerik analizinde, yöntem olarak basamaklar halinde sıralanan ve alan yazındaki birçok araştırmacı tarafından uyarlanarak kullanılan beş aşamalı değerlendirme süreci tercih edilmiştir (Çaldak ve Demirbilek, 2021; Demirbilek, 2020; Demirbilek, 2021; Demirbilek ve Atila, 2021; Demirbilek, Han, Demirtaş ve Atila, 2021; Demirbilek ve Han, 2021). Bunlar: “1. Adlandırma ve Eleme Aşaması, 2. Tasnif Etme Aşaması, 3. Kategori Geliştirme Aşaması, 4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması, 5. Nicel Veri Analizi İçin Verilerin Düzenlenmesi Aşamasıdır.”

Araştırmanın ilk aşamasında Mantık dersi alan öğrenciler tarafından oluşturulan metaforların doğru olarak üretilip üretilmediğine bakılmıştır. “Mantık” kavramına ilişkin doğru üretilmeyen metafor verileri elenmiştir (f=8). Çalışma, toplam 233 form ile yürütülmüştür. Değerlendirmeye alınan metaforlara ait tüm veriler için M1, M2... M233 şeklinde kodlama yapılmıştır.

Tasnif etme aşamasında, her metaforun içerdiği ana fikir göz önünde bulundurularak zihinsel imgelere ayrılmış ve diğer metaforlarla olan benzerlikler ve ortak özellikler bakımından analiz edilmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin yazdığı metaforlar tek tek okunup incelenmiştir.

Kategori geliştirme aşamasında katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlar benzerlikler ve ortak özellikler bakımından bir araya getirilerek farklı kategoriler geliştirilmiştir.

Verilerin kategorilere ayırma işleminde verilmiş olan nedenlere göre hareket edilmiştir. Nedenleri farklı metaforları aynı olan veriler, farklı kategorilere alınmıştır. Örneğin “*Mantık güneş gibidir, çünkü insanlığın en değerli kaynağıdır (7İ).*” cümlesindeki *güneş* metaforu *yaşamın kaynağı olması* kategorisine alınırken “*Mantık güneşe benzer, çünkü güneş bizi nasıl aydınlatıyorsa mantık bizi öyle aydınlatır (19İ).*” cümlesindeki *güneş* metaforu ise *aydınlatıcı olması* kategorisine alınmıştır.

Elde edilen metaforların sunumunda, yazılı yanıtların görselleştirilmesi yoluyla anlaşılabilirliği ve erişilebilirliği arttırabilmek için “Kelime Bulutları” tercih edilmiştir. Görselleştirmedeki kelimenin boyutu, kelimenin giriş metnindeki görünme sayısı ile orantılıdır. Başka bir ifade ile frekansı büyük olan metaforun, görseldeki boyutu da büyük olarak belirlenmektedir (Bletzer, 2015). Ayrıca çalışmada çoğunlukla akıl, akıl yürütme, beyin ve zekâ gibi metaforlar kullanıldığından şekil 1’deki görsel kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer alması hasebiyle toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığı açıklanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Ayrıca güvenilirliği sağlamak amacıyla, çalışmada elde edilen kavramsal kategorilerin altında belirtilen metafor imgeleri söz konusu olan kavramsal kategoriye temsil edip etmediği konusunda uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alınırken araştırmacının oluşturduğu kategoriler ile uzmanın yaptığı kategoriler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada görüş birliği ve görüş ayrılığı frekansları belirlenerek araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasında uyum oranı %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik olduğu

Mantık Dersi Alan Öğrencilerin “Mantık” Kavramına İlişkin Metaforları

aktarılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın güvenilirliği; Miles ve Huberman’ın formülü; [Güvenirlilik= Görüş Birliği / (Görüş birliği+ Görüş ayrılığı) *100] (Miles & Huberman, 1994) kullanılarak hesaplanmıştır. Mantık metaforu için güvenirlilik (220/231*100) =%93 oranı ile sağlanmıştır. Elde edilen verilerin frekansları (f) hesaplanmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular



Şekil 1. Mantık dersi alan öğrencilerin Mantık kavramına yönelik ürettikleri metaforlar

Şekil 1’ de Mantık dersi alan öğrenciler tarafından “mantık” kavramına ilişkin toplam 166 farklı metafor üretildiği görülmektedir. Mantık kavramına yönelik en fazla üretilen metaforlar; akıl (f=9), beyin (f=8), matematik (f=8), ağaç (f=6), süzgeç (f=5), düşünce (f=5), akıl yürütme (f=5), kılavuz (f=4), yapboz (f=4), bulmaca (f=3) ve yol (f=4) şeklinde olmuştur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2

Mantık kavramının kategorileri

Kategori (<i>Alıntılar</i>)	Metaforlar	M	f
Doğruyu yanlıştan ayırt etmesi, “Mantık sürücü kursu eğitmeni gibidir, çünkü doğru ile yanlış birbirinden ayırır (M58).”	(1): Beyin fırtınası, kitap, yolun tarifi, çıkmaz yoldan dönüp doğru yola girmek, hesap, yönerge, bıçak, vücudun mekanizmasını yönetmesi, akla uygun, kadı, kilit, sanat, etkili karar biçimi, panzehir, aklını kullanma, terazi, düşünen insan, ölçüm aleti, anlama ve devamlı araştırma isteyen bilim dalı, seçim, araba kullanmak, ayırıştırıcı, araba, arayış; (2): Matematik, bilim, yol, su, tecrübe; (3): Kılavuz, doğru düşünme; (4): Düşünce (5): Süzgeç, akıl yürütme; (8): Beyin; (9): Akıl	36	71
Bilinmeyene ulaştırması, “Mantık matematik problemi gibidir, çünkü bildiğimiz bir şeyin ucundan tutarak bilmediklerimize ulaştırır (M139).”	(1): Matematik problemi, düşünce, kılavuz, zekâ, kitap, labirent, merdiven basamakları, merdiven, yapbozun parçaları, yaydan çıkan ok, işlerimizi yürütmek için kullandığımız yöntem, mi ‘yar, hesap makinesi, zekânın özdeşi, denklem, tahmin etmek, Bingöl, anlamsız kelimeler yurdu; (2): Küpü, zekâ, pusula; (3): Matematik	22	28
Temel gereksinim olması, “Mantık ilaç gibidir, çünkü insana merhem olur, hayatta olmazsa olmazdır (M244).”	(1): Olmazsa akılda olmaz, çorbadaki mercimek, trafik ışığı, hava, hayat, pil, empati, elbise, şarj, gerekli, olmazsa olmaz, bedendeki ruh, binanın yapıtaşı, dil bilgisi, yapı taşı, ilme açılan kapı; (2): Kolon, beyin, ilaç, anne	20	24
Karmaşık ve zor olması, “Mantık bulmaca gibidir, çünkü insan hangi taşı nereye yerleştireceğini bilemiyor (M71).”	(1): Labirent, sıcak su, sabır küpü, girdap, soru kurmacası, zekâ oyunu, dehliz, tarhana, sebzeli çorba, okyanus, deniz, matruşka, içinden çıkılmaz güç durum, bilinmezlik, taş; (2): Matematik, zor, karmaşık düzen; (3): Bulmaca	19	24
Sistematik ve işlevsel olması, “Mantık bilgisayar gibidir, çünkü bilgisayar gibi dakik, sistemli her	(1): Evren, sistematik, zihin yapısı, ebced, vefa, fizik, satranç, formül, metot, kurallı ilerlemek, kitaplık, hakem, silah, Asayiş şubesi, harita; (2): Bilgisayar, kural	17	19

Mantık Dersi Alan Öğrencilerin “Mantık” Kavramına İlişkin Metaforları

şeyi bilip kapsayan bir kavramdır (M33).”

Açıklayıcı olması, “Mantık insan zihnindeki her şeyi dışa vuran bir makina gibidir, çünkü duygu, düşünce ve tahayyül yetilerimizin sözcüklere doğru bir şekilde aksedebilme mantık gibi bir ilmin varlığı ile mümkündür (M151).”

Bütüncül olması, “Mantık zekâ küpü gibidir, çünkü doğru düşünür doğru hareket edersen bütüne ulaşırsın (M28).”

Aydınlatıcı ve yol gösterici olması, “Mantık hayat biçimi gibidir, çünkü hayatımızın her yerinde mantık kullanırız ve ona göre hareket ederiz (M100).”

Faydalı olması, “Mantık ağaç gibidir, çünkü nasıl ki ağaç dikilir, sulanır, büyür, meyve vermeye başlar ve insanlara, hayvanlara fayda verir. Mantıkta öyledir (M8).”

Eğlenceli olması, “Mantık oyun gibidir, çünkü hem eğlenceli hem de düşündürücüdür (M5).”

Değerli olması, “Mantık zümrüt gibidir zümrüde benzer, çünkü zümrüt ne kadar değerliyse mantıkta o kadar değerlidir (M19).”

İnsan tabiatına uygun olması, “Mantık su gibidir, çünkü akar yolunu bulur (M199).”

(1): Resim sanatı, bilge dede, sözel, ayna, dedektif, kilitli kasa, kalem tıraş ile açılan kalem kömürü, birey, insan zihnindeki her şeyi dışa vuran makine, perspektif, ayrıntı, emek, toplum, maden suyu

(1): Zekâ küpü, puzzle, puzzle yerleştirme, aklın göstergesi, Lego, ısırılmış elma, şekil; (4): Yapboz

(1): Zümrüt, hayat biçimi, basketbol takımının antrenörü, el feneri, rehber, anahtar, kaderim; (2): Güneş, ışık

(1): Altyapı, etkili ilaç, vitaminli meyve, bu ilmi bilmeyenin ilmine güvenilmez; (6): Ağaç

(1): Bulmaca, akıl oyunu, gül, eğlence, çocuk oyunu; (2): Matematik, oyun

(1): Maden, kömür, köprü, bazı şeyleri olurluna bulmak, halüsinasyon; (2): Zümrüt

(1): İp, yürümek; (2): Su, yol

Not: Alıntılar, tabloda kategorilerin altında yer almaktadır. Parantez içindeki her sayı metaforun frekansını belirtir.

Tablo 2’ de Mantık kavramına yönelik metaforların oluşturduğu kategoriler sunulmuştur. Tablo incelendiğinde frekans bakımından; *doğruyu yanlıştan ayırt etmesi* (f=71), *bilinmeyene ulaştırması* (f=28), *temel gereksinim olması* (f=24), *karmaşık ve zor olması* (f=24), *sistematik ve işlevsel olması* (f=19), *açıklayıcı olması* (f=14), *bütüncül olması* (f=11), *aydınlatıcı ve yol gösterici olması* (f=11),

faydalı olması (f=10), eğlenceli olması (f=9), değerli olması (f=6) ve insan tabiatına uygun olması (f=6) kategorilerinin olduğu görülmektedir. En fazla metafor içeren doğruyu yanlıştan ayırt etmesi (f=71) kategorisi olarak saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, mantık dersi alan üniversite öğrencilerinin mantık kavramına yönelik metaforik algılarını belirleme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 241 öğrenciden sadece 8 öğrenci yanlış metafor üretmiş, kalan 233 öğrenci geçerli metafor üretmiştir. Bu oranın yüksek olması, öğrencilerin zihinlerinde, mantık kavramıyla ilgili çok farklı anlamların olduğunu göstermektedir.

Literatürü taradığımızda, bu konuda bir çalışmaya yani mantık dersi alan üniversite öğrencilerine yönelik yapılmış bir çalışmaya rastlayamadık. Çalışmamıza en yakın çalışma ise Duman- Arslan- Küçükşabanoğlu'nun (2018) yaptığı "Üniversite Öğrencilerinin "Mantık" Kavramına İlişkin Metaforları" adlı çalışmadır. Diğer bir çalışma Başerer'in (2014) öğretmen adaylarına uyguladığı, mantık kavramlarını anlama düzeylerinin ölçüldüğü yüksek lisans tezidir. Bu çalışmada mantık dersi alan ve almayan öğrencilerin "mantık" kavramlarını anlama düzeyleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin mantık kavramından aldıkları puan ortalamaları ile ilgili veriler, mantık dersi alanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bunun sebebi, mantık dersi alan öğrencilerin, mantıkla ilgili kavramlar hakkında doğru fikirlerinin oluşmasında okutulan bu dersin etkisinin olduğu görülmektedir. Mantık dersini alan öğrencilerin zihinlerinde, mantık ile ilgili bilgilerin oluşmasından ve mantığa ilişkin kavramları, günlük hayatta mantık dersindeki anlamlarıyla kullanmalarından kaynaklanabilir. Mantık dersi veren bu dersin hocası ile yüz yüze yakın etkileşim içerisinde buldukları ve mantık dersinde kullanılmış olan öğretim metodunun etkililiği dolayısıyla mantık kavramları konusunda bilgi ve birikimleri artmış ve bunun neticesinde öğrencilerin mantıkla ilgili anlama ve algılama seviyeleri gelişmiş olabilir. Bu dersin eğitimini almamış olan öğrencilerin, alanlardan daha düşük düzeyde performans göstermelerinin sebebi, ortaöğretim okullarında seçmeli ders olarak verilen mantık dersini almadıklarından kaynaklandığı düşünülebilir (Başerer, 2014).

Çalışmamızdaki bulgular tahlil edildiğinde en fazla metafor içeren "doğruyu yanlıştan ayırt etmesi" kategorisidir. Öğrenciler bu kategoride, üretilen metaforlarda mantık dersi almalarından kaynaklı olarak, mantık kavramının tanımını (Sedad, h.1303) kullanmışlardır. Öğrencilerin, en fazla ürettikleri "akıl ve beyin" metaforları ile, algılarının direk mantık kavramıyla ilgili olduklarını görmekteyiz. Bu sonuç, Başerer'in (2014) çalışmasındaki mantık dersi alan öğrencilerin, mantık kavramları

Mantık Dersi Alan Öğrencilerin “Mantık” Kavramına İlişkin Metaforları

hakkında doğru bilgilere sahip oldukları tespitiyle paralellik arz etmektedir. Mantık hem bir bilimin adı olarak hem de insanın doğasında bulunan mantıklı düşünme anlamında kullanılmaktadır. Mantık dersi alan öğrencilerin “bilim olarak mantık” anlamında mantığın işlevselliği hakkında bilgi sahibi olmaları sonucu, çalışmamız açısından önemli bir tespit sayılmaktadır.

Bu kategoride üretilen “yolun tarifi, çıkmaz yoldan dönüp doğru yola girmek, hesap, yönerge, akla uygun, kadı, panzehir, aklını kullanma, terazi, düşünen insan, ölçüm aleti, seçim, ayırıştırıcı” gibi metaforlar, özellikle mantık biliminin tanımlarını barındıran kavramlar olması, ilgili derste kavram oluşmasında etkili olduğunun göstergesidir diye düşünülebilir.

Duman- Arslan – Küçükşabanoğlu’nun (2018) yaptığı çalışmada, öğrencilerin ürettiği “pusula, saat, rehber, nokta atışı, bilge, süzgeç, akıl yürütme” gibi metaforlardan oluşturulan “Yol gösterici” kategorisindeki sonuçların (Duman, Arslan, & Küçükşabanoğlu, 2018), çalışmamızda çıkan sonuçlarla aynı olması, çalışmamız açısından önemlidir. Mantık dersi alan öğrencilerin, mantık kavramının anlamlarını içeren anlamları düşündükleri söylenebilir.

Çalışmada “bilinmeyene ulaştırması” kategorisinde “*matematik problemi, düşünce, kılavuz, zekâ, kitap, labirent, merdiven basamakları, merdiven, yapbozun parçaları, yaydan çıkan ok, işlerimizi yürütmek için kullandığımız yöntem, mi ‘yar, hesap makinesi, zekânın özdeşi, denklem, tahmin etmek*” metaforları üretilmiştir.

Mantık dersi alan öğrencilerin, mantık dersine ait kavramları algılama biçimlerinin, almayanlara nazaran daha bilimsel ve mantık bilimiyle daha çok ilgili olduğunu görmekteyiz. Bu sonuç, Başerer’in (2014) yaptığı çalışmadaki sonuçlarla örtüşmektedir (Başerer, 2014). Ayrıca burada üretilen metaforların çoğunun, özellikle mantığın “bilinenlerden bilinmeyi çıkararak bilim” olma özelliğini içerdiğini görmekteyiz. Sistemli bir muhakeme işlevi gören mantık kurallarının uygulaması esnasındaki zihin işlemleri, bu kategoride üretilen metaforların hemen hepsinin özelliklerini içermektedir. Yani üretilen metaforlarla mantıktaki zihin işlemi arasındaki algıların, öğrencilerin zihinlerinde örtüştüğü söylenebilir.

Çalışmamızda “Sistemli ve işlevsel olması” kategorisinde üretilen metaforların, mantıksal düşünmeyle ilişkili kavramlar olması çalışmamız açısından önemli bir tespittir. Zira Çaldak’ın (2015) “mantıksal düşünmeye” yönelik yaptığı çalışmada, mantık dersi alan öğrencilerin ürettikleri metaforlar ile paralellik arz eden sonuçlar mevcuttur. Mantıksal düşünme, problemleri bilimsel yöntemlerle çözüme, tasnif etme, kavramlar arasında ilişki kurma, ayırt etme, benzetme yapmak, analiz etmek, bir sonuca ulaşmak için kararlı bir şekilde

düşünme gibi faaliyetleri içermektedir. Mantıksal düşünme günlük hayatta da problemleri çözmeyi kolaylaştırmaktadır (Çaldak, 2015). Dolayısıyla mantık dersi alan öğrencilerin, mantıksal düşünme konusunda daha çok beceri kazanacakları düşünülmektedir.

Çalışmada oluşturulan “Karmaşık ve zor olması” ile “eğlenceli olması” kategorileri arasında görünüşte çelişki var gibi görünse de her iki kategoride üretilen metaforlar, “bulmaca gibi, zoru başardıkça eğlenceli olması” anlamındadır.

Mantık biliminin, bu dersi alan öğrencilerin nazarında “değerli, faydalı ve temel gereksinim” olduğu sonucunun çıkması önemlidir. Bu kategorilerdeki üretilen metaforları destekleyen “insan fitratına uygun olması” kategorisindeki metaforların üretilmesi, bu dersi alan öğrencilerin, mantığın yani mantıklı düşünme kabiliyetinin insanın tabiatında var olduğu gerçeğinin bir göstergesidir diye düşünülmektedir.

Bu çalışmada oluşturulan “yol gösterici olması” kategorisindeki üretilen metaforlar ile Duman – Arslan ve Küçükşabanoğlu'nun (2018) yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin ürettikleri metaforların aynı olması, içerik itibarıyla mantık bilimini benzer şekilde algıladıklarını göstermektedir (Duman, Arslan, & Küçükşabanoğlu, 2018). Çalışmamızda üretilen metaforlara bakıldığında, (insan için; bedendeki ruh, olmazsa olmaz, su, hava, binanın temel taşı, güneş, ışık, fener, rehber, harita, kılavuz, ilaç, ayna vb.) mantık biliminin mantık dersi alan öğrencilerin büyük bir kesimi tarafından, günlük hayatta, insanlar için bir yaşam biçimi olduğu şeklinde algılanıyor olması önemli bir sonuçtur.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Arslan, M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Ayık, H. (2009). Düşünceden dile felsefe ve metafor, *milel ve nihâl inanç. Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 54-75.
- Başerer, D. (2006). *Öğretmen Adaylarının Mantık, Özdeşlik, Doğru, Gerçeklik, Tutarlılık, Çelişki Kavramlarını Anlama Düzeyleri (Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)*, Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mantık Dersi Alan Öğrencilerin “Mantık” Kavramına İlişkin Metaforları

- Bletzer, K. V. (2015). Visualizing the qualitative: making sense of written comments from an evaluative satisfaction survey. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 12, 12.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. Ç., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çaldak, H., & Demirbilek, N. (2021). Metaphoric Perceptions of Philosophy Students on the Concept of Philosophy, *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 11(2), 979-997.
- Çaldak, H. (2015). Öğretmen adaylarının mantıksal düşünmeye ilişkin algıları. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 63-71.
- Çalışkan, N. (2009). Metaforların izinde bir yazarın kavramlar dünyasına giriş: cemil meriç'in bu ülke 'sinde kitap metaforları. *Dil Araştırmaları* 4, 87-100.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693 – 713.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Çev. S. B. Demir, 3. Basım, Anı Yayıncılık.
- Demirbilek, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin gözüyle üniversite kavramı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5585-5607.
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin kayırmacılık kavramına ilişkin metaforik algıları. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 367-381.
- Demirbilek, N., & Atila, F. (2021). Üniversite öğrencilerinin perspektifinden sanal kaytarma kavramı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 196-222.
- Demirbilek, N., & Han, F. (2021). Examination of school managers' metaphorical perceptions regarding the concept of "educational management. *Journal of History School*, 52, 1885-1905.
- Demirbilek, N., Han, F., Demirtas, & H., Atila, F. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin bakış açısıyla uzaktan öğretim kavramı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 446-470.

- Demir, C., & Yıldırım, K. Ö. (2019). Türkçede Metaforlar ve Metaforik Anlatımlar, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1085-1096.
- Duman, E. Z., Arslan, A., & Küçükşabanoğlu, Ö. (2018). Üniversite Öğrencilerinin “Mantık” Kavramına İlişkin Metaforları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1456-1473.
- Emiroğlu, İ. (2011). *Klasik Mantığa Giriş*. Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A. F. (2016). “Fenomenoloji”, Ed. Ahmet Saban ve Ali Ersoy, Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri, (1. Baskı içinde). Anı Yayıncılık.
- Fârâbî, (1986), İhsâul’-Ulum (İlimlerin sayımı), Çev. A. Ateş
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* (Çev. GY Demir). Paradigma.
- Köz İ. (2002). Aristoteles Mantığı ile Felsefe-Bilim İlişkisi, AÜİFD, XL/LL, Sayı 2.
- Kâtıbî Kazvîni, Necmeddin Ömer bin Ali. (1290) *Risaletu’ş-Şemsiyye fi Kavâidi’l-Mantikiyye*.
- Keklik, N. (1984). Felsefe bakımından metafor. *İstanbul Üniversitesi Felsefe Arkivi Dergisi*, 17-18.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.
- Schram, T. H. (2003). *Conceptualizing Qualitative Inquiry: Mind work for Fieldwork in Education and the Social Sciences*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Sedad, A. (1303). *Mizanu’l-Ukul fi’l-Mantık ve’l- Usûl*.
- TDK. (2011). *Metafor md*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 10. Basım, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1976). *100 Soruda mantık El Kitabı*.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of the research is to determine how the students who take the Logic course perceive and conceptualize the concept of Logic through metaphors. In this context, answers were sought to the questions of what the metaphorical perceptions of the students who take logic courses are towards the concept of Logic and under which categories these metaphors can be grouped in terms of similar features.

Method: In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. Phenomenology is the conscious experience of people's own lifestyles, in other words, the daily life and social action they live. This pattern focuses on facts that we know but are not fully aware of. We encounter these this facts in the world we are living in the forms of events, experiences, insights, thoughts, concepts, circumstances. It cannot be said that we understand these phenomena properly. Phenomenology is an appropriate research method for research that aims to examine these phenomena that we know but cannot fully grasp. In the studies carried out with the phenomenological design method, the interpretations of the phenomena experienced by the participants are examined and the cognitive structures that exist in their minds are tried to be revealed. Phenomenology studies are research designs that aim to highlight the understanding and experience of individuals from their own perspective.

Findings: It is seen that a total of 166 different metaphors related to the concept of "logic" were produced by the students who took the logic course. The most produced metaphors for the concept of logic; mind (f=9), brain (f=8), math (f=8), tree (f=6), filter (f=5), thought (f=5), reasoning (f=5), guide (f=4), puzzle (f=4), puzzle (f=3) and path (f=4). When the categories created by the metaphors for the concept of logic are examined, in terms of frequency; distinguishing right from wrong (f=71), reaching the unknown (f=28), being a basic requirement (f=24), being complex and difficult (f=24), being systematic and functional (f=19), being explanatory (f=14), being holistic (f=11), enlightening and guiding (f=11), useful (f=10), entertaining (f=9), valuable (f=6) and human nature. It is seen that there are categories of being appropriate (f=6). It was determined as the category of distinguishing right from wrong, which contains the most metaphors (f=71).

Conclusion and Discussion: When the metaphors produced by the students are examined, it is seen that those who take logic courses generally have correct knowledge about logic. In comparisons with other studies, it was observed that students who did not take logic courses had low knowledge performance about logic. It has been determined that students produce metaphors about the definition and functionality of logic. It is important for our study that there are parallel

concepts between the metaphors produced in the study and logical thinking. Logical thinking includes activities such as solving problems with scientific methods, classifying, establishing relationships between concepts, distinguishing, making analogies, analyzing, and thinking resolutely to reach a conclusion. Logical thinking makes it easier to solve problems in daily life. Therefore, it is thought that students who take logic courses will gain more skills in logical thinking. Considering the metaphors produced in our study (for human beings; spirit in the body, indispensable, water, air, cornerstone of the building, sun, light, lantern, guide, map, guide, medicine, mirror, etc.), a large part of the students who take logic courses in logic science. It is an important result that it is perceived by people as a way of life in daily life for people. It is seen that this course has an effect on the formation of correct ideas about the concepts related to logic by the students who take the logic course. It may be due to the formation of knowledge about logic in the minds of the students who take the logic course and their use of the concepts related to logic with their meanings in the logic lesson in daily life. It was revealed that those who did not take logic courses generally perceived their views on logic as concepts in the sense of reasoning/logic. We see that the way of perceiving the concepts of the logic course of the students who take the logic course is more scientific and more related to the science of logic than those who do not take it.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52304>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 10-08-2021
Kabul Tarihi: 21-10-2021
On-line Yayın: 30-12-2021

Article Type: Research article
Submitted: 10-08-2021
Accepted: 21-10-2021
Published Online: 30-12-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Karabulut, A. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Kazanımlarının Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Analizi. *Journal of History School*, 55, 4577-4602.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ PROGRAMI KAZANIMLARININ WEBB'İN BİLGİ DERİNLİĞİ SEVİYELERİNE GÖRE ANALİZİ

Ahmet KARABULUT¹

Öz

Bu çalışmada, Maarif Vakfı tarafından 2019 yılında yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'ndaki A1, B1 ve C1 düzeyindeki kazanımların Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiş ve bu kapsamda doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma materyalini 2019 yılında yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı oluşturmaktadır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yolu ile analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde Webb'in Bilgi Derinliği ile ilgili alanyazın taraması yapılarak tematik çerçeve oluşturulmuş ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan A1, B1 ve C1 düzeylerine ait dil becerileri kazanımları listeler halinde çıkarılmış ve her bir kazanım, Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine uygun bir veya birden fazla seviye ile kodlanmıştır. Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerinde düzey bazında en fazla bilgi seviyesinin seviye 2 'de (%48) toplandığı, bu bilgi seviyesini seviye 1 (%42) ve seviye 3'ün (%10) takip ettiği görülmektedir. En üst basamak olan seviye 4'ün ise kazanımlarda yer almadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, kazanımların genellikle 2. seviyede yani yetenekler ve kavramlar kısmında yığıldığını göstermektedir. Bunun yanında 3. seviyeki stratejik düşünmeye yönelik kazanımların %10 dağılım gösterdiği ve 4. seviyedeki geniş düşünmeye dönük kazanımların ise programda hiç yer

¹ Arş. Gör. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, karabulut.ahmet25@gmail.com, Orcid: 0000-0002-2222-4078

almadığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle programda üst düzey düşünme becerilerine çok fazla yer verilmediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Maarif Vakfı, Öğretim Programı, Webb'in Bilgi Derinliği, Dil Becerileri.

Analysis of the Outcomes of Turkish Teaching Curriculum as a Foreign Language According to Webb's Depth of Knowledge Levels

Abstract

In this research, it is aimed to evaluate the achievements at A1, B1 and C1 levels in the Turkish as a Foreign Language Curriculum published by the Maarif Foundation in 2019 in terms of Webb's Depth of Knowledge Levels. The study was carried out according to the qualitative research method and in this context, the document analysis method was used. The study material of the research consists of the Turkish as a Foreign Language Teaching Program published in 2019. The obtained data were analyzed by means of descriptive analysis. During the research process, a thematic framework was created by scanning the literature on Webb's Depth of Knowledge, and language skills acquisitions belonging to A1, B1 and C1 levels in the Turkish as a Foreign Language Curriculum were listed and each acquisition was compared to Webb's Depth of Knowledge Levels. Coded with one or more appropriate levels. In Webb's Depth of Knowledge Levels, it is seen that the highest level of knowledge is gathered at level 2 (48%), followed by level 1 (42%) and level 3 (10%). It is seen that the highest level, level 4, is not included in the gains. The findings show that the gains are generally stacked at the 2nd level, namely in the skills and concepts section. In addition, it is seen that the achievements for strategic thinking at the 3rd level are 10% distributed and the achievements for broad thinking at the 4th level are not included in the program at all. Based on these findings, it can be said that high-level thinking skills are not given much place in the program.

Keywords: Maarif Foundation, Curriculum, Webb's Depth of Knowledge, Language Skills.

GİRİŞ

Yakın tarihte yaşanan teknolojik gelişmeler ve yenilikler, dünyanın küreselleşmesini dolayısıyla da toplumlar arasındaki iletişimin ve her türlü alışverişin artmasını sağlamıştır. Bu noktada bireylerde ve toplumlarda ana dili haricinde yabancı bir dil öğrenme ihtiyacı hasıl olmuştur. Başka bir dil öğrenmek bireye, iş imkanları ve seyahat gibi durumlarda yarar sağlamaktadır. İkinci bir dil öğreniminin topluma bakan yönünde ise, bir dilin yabancı dil olarak

öğrenilmesinin o dile sahip olan topluma kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasi olarak katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi noktasında ele alındığında, Türkçenin tarihten gelen köklü yapısını ve geniş coğrafyalardaki etkisini göstermektedir. Nitekim Türkçenin, bütün lehçeleriyle birlikte düşünüldüğünde dünya üzerinde en fazla konuşulan dillerden biri olduğu görülmektedir (Maden & Durukan, 2018). Türklerin geçmişten günümüze değişik coğrafyalarda kurdukları devletler ile Türkiye'deki siyasi ve iktisadi gelişmelerin, dünyanın farklı coğrafyalarında ülkemizin tanınırlığının artırarak uluslararası öğrencilerin Türkiye'de eğitim almak istemesi Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde etkili olmuştur (Balcı, 2016, s.11).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, sözü edilen unsurlar bağlamında özellikle 21. Yüzyılın son çeyreğinde önemli bir konum ve hız kazanmıştır. Türkçeye olan bu ilgi, beraberinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin bilimsel çalışmaların yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu minvalde ülkemizde bazı kurumlar tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin bir kurum üzerinden yapılması 1984 yılında Ankara Üniversitesinde Türkçe Öğretim Merkezinin kurulmasıyla başlamış ve günümüzde TİKA, Yunus Emre Enstitüsü ve üniversitelerin dil öğretim merkezleriyle yürütülmektedir. Bu kurum ve kuruluşların yanı sıra aynı alanda eğitim faaliyetleri yürüten başka bir kurum da 17.06.2016 tarihli 6721 sayılı kanun ile kurulan Türkiye Maarif Vakfıdır. Bu kurum, Türkiye Cumhuriyeti adına yurt dışında Millî Eğitim Bakanlığı haricinde doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluştur (TMV, 2021, parag.2). Türkiye Maarif Vakfı (TMV) eğitim kurumlarındaki faaliyetlerin, TÖMER ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumlarının dil öğretim faaliyetlerinden en önemli ve temel farkı, Türkçe derslerinin bir öğretim programı çerçevesinde örgün eğitimle yürütülmesinin planlanmış olmasıdır (TMV, 2019, s. 5).

Eğitim ve teknolojide son yıllarda yaşanan gelişmeler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uluslararası standartlara uygun bir öğretim yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmış ve bu amaçla Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni temele alınarak Türkiye Maarif Vakfı ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliği ile 2019 yılında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı hazırlanmıştır. Bu programda dil yeterlik seviyeleri 3 seviye ve bu 3 seviyenin içinde toplamda 5 başlıkta yer almıştır. Bu seviyeler:

- Temel Dil Kullanımı (A1, A2)
 - A1 (Kendini tanıtmaya, başkaları tarafından sorulan basit sorulara cevap verebilme yeterliğine sahiptir)

- A2 (Basit durumlarda kendini ifade ederek gereksinimlerini basit dilsel araçlarla ifade edebilir)
- Bağımsız Dil Kullanımı (B1, B2)
 - B1 (Yolculuk, iş, okul durumlarda yapılan diyalogları anlar ve amaç, fikir ve görüşlerini gerekçeleri ve açıklamalarıyla anlatabilir)
 - B2 (Somut ve soyut konuları ayrıca kendi uzmanlık alanına giren tartışmaları anlayabilir ve kendini belirgin bir şekilde ifade edebilir)
- Yetkin Dil Kullanımı (C1, C2)
 - C1 (Karmaşık konulardaki fikirlerini belirgin bir şekilde ifade edebilir. Düşüncelerini anında ve akıcı bir şekilde aktarabilir)

Hazırlanan programda C2 seviyesine yer verilmemiştir. Bunun sebebi ise “Yetkin dil kullanımının ikinci aşamasını tanımlayan C2 seviyesinin yaklaşık olarak ana dili kullanımına karşılık gelmesi dolayısıyla programda yer verilmesine gerek görülmemiştir (TMV, 2019, s. 11).” ifadesiyle açıklanmıştır. Maarif Vakfı tarafından hazırlanan ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ilk olan programda dil becerileri ise beş başlıkta ele alınmaktadır:

- Dinleme/İzleme.
- Sözlü Etkileşim.
- Sözlü Üretim.
- Okuma/Anlama.
- Yazma.

Programda bu becerilerin geliştirilmesi, Avrupa Ortak Başvuru Metni esasına dayalı olarak seviyelere göre (A1-A2, B1-B2, C1) sınıflandırılarak yapılandırılmış kazanımlar aracılığıyla yürütülmektedir. Kazanımlar; öğretim programının, gelişen ve değişen eğitim-öğretim faaliyetlerinin uyumlu bir hâle gelmesinde temel belirleyicidir. Çünkü öğretim programında yer alan amaçların nasıl, ne şekilde kazandırılacağına kapsamını ve sınırlarını kazanımlar belirler (Çakmak & Gürbüz, 2012). Kazanım, bireyin eğitim yaşamı boyunca planlanmış bir program dâhilinde edinmesinin beklenildiği beceri ve istendik davranışlardır (Karabulut & Tunagür, 2021, s. 17). Nuhoğlu, Başoğlu & Kayganacıoğlu (2008) kazanım ifadesini, dil eğitimde her bir beceri alanı için belirlenmiş somut hedefler olarak tanımlamışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin dil becerisi alanlarındaki gelişimleri, kazanımların edinilmesine bağlıdır.

Eğitim bilimlerinde soru ve kazanımların bilişsel düzeylerini belirlemek için kullanılan bazı ölçütler vardır. Bloom Taksonomisi, MATH Taksonomisi bu ölçütlerdendir. Bu ölçütlerden biri de Webb (2009) tarafından alanyazına kazandırılan bilgi derinliği seviyeleridir. Bir sınıflandırma olmanın ötesinde

bilginin derinliğine odaklanan bir yapı olan bu ölçütün, sunduğu yapı olanakları sayesinde bilgi derinliği seviyelerinin farklı hedeflere dönük sınavlarda, soruların oluşturulmasında ve bunlara dair formlar hazırlanması sürecinde kullanımının geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği düşüncesi git gide kuvvetlenmektedir (Özden, Akgün, Çinici vd. 2014, s. 93). Webb'in bilgi derinliği taksonomisinin dört seviyesi vardır. Bunlar:

- Geri çağırma ve üretme (recall and reproduction),
- Beceri ve kavramlar (skill and concepts),
- Stratejik düşünme (strategic thinking),
- Genişletilmiş düşünme (extended thinking).

Olarak tasnif edilmiştir (Webb, 2002, s. 1-2). Bu tasnifte bilgi derinliği seviyelerinin özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

Seviye 1- Hatırlama: Bilginin hatırlanması ve uzun süreli bellekten çağrılmasını kapsayan bu seviyenin anahtar kelimeleri: listele, tanımla ve belirle olarak tanımlanmıştır. Bu seviyede öğrencinin karşılaştığı sorunun cevabını bilip bilmediği söz konusudur. Cevabın bulunmasının zihinsel işlemler ve uygulamaların yapılmasını gerektirmediği bu seviyede; tanımlamak, ezberlemek, okumak, hatırlamak, 5N1K etkinlikleri yer almaktadır.

Seviye 2- Yetenek ve Kavramlar: Bu seviye, hatırlama seviyesinde ele alınan bilgi kavramının iki veya daha fazla zihinsel işlem dahilinde kullanılmasını kapsar. Bu basamakta genellikle varlık ve kavramların karşılaştırılması, sınıflandırılması veya problemin ne olduğuna dair tanımlaması yapılır. Bu seviyede cevaba, zihinsel işlemlerden geçirilerek ulaşılır. Bu seviyede ele alınan kodlar: özetle, tahmin et, organize et, sınıflandır ve ayırt et olarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmak, karşılaştırmak, anlamlandırmak, yorumlamak, bağlamın ipuçlarını kullanmak, özetlemek yetenek ve kavramlar seviyesinde kullanılan eylemlerdir.

Seviye 3- Stratejik Düşünme: Bu seviye, üst düzey düşünme becerileri kullanılarak kısa bir zaman diliminde birden fazla cevabın analiz edilip bir sonuca varılması basamağıdır. Bu seviyede, cevabın kısa bir süre içinde analizi ve değerlendirmesi yapılır. Stratejik düşünmenin öne çıkan anahtar kelimeleri şunlardır: analiz, açıklama, bir dayanakla ispat etme, tümevarım ve yaratma. İletmek, değerlendirmek, eleştirmek, sonuca varmak ve araştırmak stratejik düşünme seviyesinde beklenen eylemlerdir.

Seviye 4- Geniş Düşünme: Geniş bir zaman diliminde birçok basamak içerisinden üst düzey düşünmeyi ve ileri düzeyde araştırma yapmayı kapsayan bu seviye, genellikle bir proje ekseninde tasarlandığından yaparak yaşayarak

öğrenme ilkesinin içinde yer alır. Geniş düşünme seviyesinde yapılan planlamalar ve çalışmalar; yansıma, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerin derinlemesine kullanımını gerektirir. Öğrencilerin tahmin edilemeyen sonuçlarla gerçek dünya problemlerini çözmek için araştırmaya yöneltme, bu seviyenin bir diğer yanıdır. Bu basamağı, stratejik düşünme basamağından ayıran en önemli özellik, hedefe ulaşmak için uzunca bir zaman diliminde planlı olarak çalışmalar yapma ve sürdürmedir. Bu seviyenin en belirgin anahtar kelimeleri: sentezlemek, iletmek ve başarmaktır. Analiz, sentez kavramlarını uygulama, eleştiri oluşturma, yargıya varma bu basamağın içerdiği fiillerdir.

Bu araştırmada, Maarif Vakfı tarafından 2019 yılı itibari ile uygulamaya konulan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın A1, B1 ve C1 seviyesindeki dil becerileri kazanımlarının Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analizinin yapılması amaçlanmıştır. Alanyazında öğretim programlarının analizine yönelik bazı çalışmalar yer almaktadır. Aktürkoğlu (2005) 2004'te yayımlanıp 2005 yılında uygulamaya konulan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ile 1981 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Programı'nı karşılaştırarak bu iki programın benzerlikleri ile farklılıklarını değerlendirmiştir. Balcı, Coşkun & Tamer (2012) tarafından yapılan çalışmada, Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın genel amaçları bakımından değerlendirilmesi hedeflenmiş ve bu doğrultuda programlar, dil becerilerinin amaçlarına göre incelenmiştir. Durukan (2013) ise, çalışmasında öğretmen görüşleri açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarını incelemiş ve kazanımların dil becerilerine uygun olup olmadıkları hakkında görüşler almıştır. Bir başka çalışma Büyükalın Filiz & Yıldırım (2019) tarafından yapılmış ve çalışmada Türkçe dersi kazanımları yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'na yönelik olarak literatürde iki çalışma yer almaktadır. Kaya & Kardaş (2020) tarafından çalışmada programın; yapısı, amaçları, ilkeleri, yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Melanlıoğlu & Balcı (2020) tarafından yapılan çalışmada ise aynı programın içerik açısından incelenerek eşdeğer programlarla karşılaştırılması yapılmıştır.

Webb'in bilgi derinliği esas alınarak analizlerin yapıldığı çalışmalara ise daha çok matematik alanında rastlanmaktadır. Üregen, Oral & Özkirişçi (2011) 2007- 2008 eğitim öğretim yılına ait 8. sınıf OKS matematik sorularını Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerini esas alarak analiz etmişlerdir. Şengül & Işık (2014) ise yaptıkları çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerinin Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine dönük soruları çözme sürecini incelemiştir. Birinci (2014) tarafından yapılan çalışmada da 2013-2014 öğretim yılında ilk defa

uygulanan MSOS matematik soruları Webb'in Bilgi Derinliği çerçevesinde analiz edilmiştir.

Bu çalışmada ise Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı A1, B1 ve C1 seviyelerinin kazanımları, Webb'in Bilgi Derinliğine göre analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulguların, 2019 yılında yayımlanan programla alakalı farklı bakış açılarına olanak sunacağı düşünülmektedir. Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle hazırlanan Maarif Vakfı 2019 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımların Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri açısından değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın A1, B1 ve C1 seviyesindeki dil becerileri kazanımları, Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri bakımından nasıldır?" sorusu araştırmanın ana problem sorusu olup aşağıdaki problem sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- A1, B1 ve C1 seviyelerine ait dinleme/izleme becerisi kazanımları Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bakımından nasıldır?
- A1, B1 ve C1 seviyelerine ait sözlü etkileşim becerisi kazanımları Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bakımından nasıldır?
- A1, B1 ve C1 seviyelerine ait sözlü üretim becerisi kazanımları Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bakımından nasıldır?
- A1, B1 ve C1 seviyelerine ait okuma anlama becerisi kazanımları Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bakımından nasıldır?
- A1, B1 ve C1 seviyelerine ait yazma becerisi kazanımları Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bakımından nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; sosyal olguları bağlı oldukları ve içinde buldukları ortamları gözlem, görüşme ya da belgeleri değerlendirmek yoluyla bilgi edinme ve bu bilgileri analiz ederek kuram geliştirme olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2010). Nitel araştırmada, görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi en yaygın olarak kullanılmakta olan bilgi toplama yöntemleridir. Bu araştırmada ise bilgi toplama türlerinden doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, incelenmesi amaçlanan olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir. Bu amaçla, Webb'in bilgi derinliği ile ilgili literatür taraması yapılarak tematik çerçeve oluşturulmuş, ardından Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Programına ait A1, B1 ve

C1 seviyesindeki kazanımlar listeler halinde çıkarılmıştır. Her bir kazanım Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri'ne uygun oldukları bir veya birden fazla seviye ile kodlanmıştır.

Çalışmanın Materyali

Çalışmanın materyalini 2019 yılında yayımlanan Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Programı oluşturmaktadır. Bu kapsamda A1, B1 ve C1 düzeylerin dil becerilerine (dinleme/izleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma, yazma) ait kazanımlar incelenmiştir. Çalışmada diğer seviyelere ait (A2, B2) kazanımlarının ele alınmamasının sebebi, programın toplamında 1229 kazanımın yer alması ve dolayısıyla her seviyeden birer kısmın alınarak bulgular kısmının açık bir şekilde aktarılmasının hedeflenmesidir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, betimsel analiz yolu ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 221).

BULGULAR VE YORUM

Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Programı'nda kazanımlar beş temel dil becerisi başlığında: dinleme/izleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma anlama ve yazma olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada ise A1, B1 ve C1 seviyelerine ait kazanımlar incelenmiş ve her bir kazanımın hangi bilgi derinliği seviyesine yönelik olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, A1, B1 ve C1 seviyelerinin genel kazanımlarını içeren tabloda yorumlanmıştır.

A1, B1 ve C1 Dinleme/İzleme Kazanımlarına Ait Bulgular

Bu bölümde A1, B1 ve C1 seviyelerine ait dinleme/izleme kazanımları ayrı tablolar olarak çıkarılarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Grafik 1

A1, B1 ve C1 Seviyelerine Ait Dinleme/İzleme Kazanımlarının Analizi





Grafik 1 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin düzey ekseninde ilk aşamaları olan A1, B1 ve C1 seviyelerinde hatırlama seviyesine dönük olarak A1 (f 20), B1 (f16) ve C1 (f29) kazanımların olduğu görülmektedir. Bu seviyeyi, yetenek ve kavramlar A1 (f 19), B1 (f38) ve C1 (f10) seviyesi takip etmekte ve stratejik düşünme A1 (f 3), B1 (f6) ve C1 (f6) seviyesine ait kazanımların ise diğer seviyelere nazaran çok az yer aldığı görülmektedir. Ayrıca geniş düşünme seviyesine dönük kazanımların yer almadığı da görülmektedir. Bu frekanslar bize, yeni bir dil öğrenmenin aşamaları ele alındığında önce bilgiye ulaşmanın (Hatırlama/Seviye 1) akabinde bilgiyi uygulamanın (Yetenek ve Kavramlar/ Seviye 2) hiyerarşisini bir kez daha vurgulamaktadır. Dinleme/izleme dil becerisine ait kazanımlardan bazılarının ait örnekler Tablo 1’de şu şekilde yer almaktadır.

Tablo 1**Webb’in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Dinleme/İzleme Becerisi Kazanımları**

Kazanımın Seviyesi ve Beceri Alanı	Kazanım	Webb’in Bilgi Derinliği Seviyesi
A1- Dinleme/ İzleme	3. Yakın çevresindeki nesnelerin adını tanır.	Hatırlama- Seviye 1
A1- Dinleme/ İzleme	11. Temel gerekçelendirme ifadelerini belirler.	Yetenek ve Kavramlar- Seviye 2
A1- Dinleme/ İzleme	42. Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.	Stratejik Düşünme- Seviye 3
B1- Dinleme/ İzleme	6. Temel kalıp ifadeleri tanır.	Hatırlama- Seviye 1
B1- Dinleme/ İzleme	11. Betimleyici ifadeleri belirler	Yetenek ve Kavramlar- Seviye 2

B1- Dinleme/ İzleme	15. Sözel bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	Stratejik Düşünme- Seviye 3
C1- Dinleme/ İzleme	3. Resmî konuşmalardaki kalıp ifadeleri tanır.	Hatırlama- Seviye 1
C1- Dinleme/ İzleme	21. Metindeki bilgileri sınıflandırır.	Yetenek ve Kavramlar- Seviye 2
C1- Dinleme/ İzleme	25. Dinledikleri/ izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur.	Stratejik Düşünme- Seviye 3

A1, B1 ve C1 Sözlü Etkileşim Kazanımlarına Ait Bulgular

Bu kısımda A1, B1 ve C1 seviyelerine ait sözlü etkileşim becerisine ait kazanımlar, ayrı tablolar olarak çıkarılarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Grafik 2

A1, B1 ve C1 Seviyelerine Ait Sözlü Üretim Kazanımlarının Analizi





Grafik 2 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil becerilerinden sözlü etkileşim becerisinde A1, B1 ve C1 seviyelerinde hatırlama seviyesine dönük olarak A1 (f 27), B1 (f38) ve C1 (f20) kazanımların olduğu görülmektedir. Bu seviyeyi, yetenek ve kavramlar A1 (f 1), B1 (f9) ve C1 (f16) seviyesi takip etmekte ve stratejik düşünme A1 (f 0), B1 (0) ve C1 (6) seviyesine ait kazanımların ise diğer seviyelere nazaran hemen hemen hiç yer almadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin aşamaları olan A1, B1 ve C1 düzeylerinin kazanımlarının sarmal olarak yapılandırıldığını göstermektedir. Nitekim bu dil becerisi bağlamında A1 ve B1 düzeylerinde stratejik düşünmeye yönelik kazanım bulunmazken C1 seviyesinde (f6) kazanımın yer aldığı görülmektedir. Sözlü etkileşim dil becerisine ait kazanımlardan bazılarına ait örnekler Tablo 2’de şu şekilde yer almaktadır.

Tablo 2

Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Sözlü Etkileşim Becerisi Kazanımları

Kazanımın Seviyesi ve Beceri Alanı	Kazanım	Webb'in Bilgi Derinliği Seviyesi
A1- Sözlü Etkileşim	4. Yakın çevresindekileri nesnelere adımları söyler.	Hatırlama- Seviye 1
A1- Sözlü Etkileşim	14. Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir.	Yetenek ve Kavramlar- Seviye 2
A1- Sözlü Etkileşim	-	Stratejik Düşünme- Seviye 3
B1- Sözlü Etkileşim	9. Diyaloglarında onay/kabul/ret/ekleme ifadeleri kullanır.	Hatırlama- Seviye 1
B1- Sözlü Etkileşim	12. İhtiyacı olan bir konuda bilgi ve açıklama ister.	Yetenek ve Kavramlar- Seviye 2
B1- Sözlü Etkileşim	-	Stratejik Düşünme- Seviye 3
C1- Sözlü Etkileşim	9. Diyaloglarında öneri ifadeleri kullanır.	Hatırlama- Seviye 1
C1- Sözlü Etkileşim	18. Bir tartışmada görüşlerini gerekçeleri ile ifade eder.	Yetenek ve Kavramlar- Seviye 2
C1- Sözlü Etkileşim	38. Konuşmalarında farklı bakış açılarına yer verir.	Stratejik Düşünme- Seviye 3

A1, B1 ve C1 Sözlü Üretim Kazanımlarına Ait Bulgular

Bu kısımda A1, B1 ve C1 seviyelerine ait sözlü üretim becerisine ait kazanımlar, ayrı tablolar olarak çıkarılarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Grafik 3

A1, B1 ve C1 Seviyelerine Ait Sözlü Üretim Kazanımlarının Analizi





Grafik 3 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil becerilerinden sözlü üretim becerisinde A1, B1 ve C1 seviyelerinde hatırlama seviyesine dönük olarak A1 (f 20), B1 (f20) ve C1 (f8) kazanımların olduğu görülmektedir. Bu seviyeyi, yetenek ve kavramlar A1 (f 4), B1 (f20) ve C1 (f23) seviyesi takip etmekte ve stratejik düşünme A1 (f 2), B1 (f6) ve C1 (f11) seviyesine ait kazanımların ise diğer seviyelere nazaran çok az yer aldığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin aşamaları olan A1, B1 ve C1 düzeylerinin kazanımlarının sarmal olarak yapılandırıldığını göstermektedir. Nitekim bu dil becerisi bağlamında A1, B1 ve C1 düzeylerinde yetenek ve kavramlar seviyesine yönelik kazanımların sayısında artış olduğu dolayısıyla öğrenme aşamalarının teorik bilgiden uygulamaya ve üst düzey düşünme becerilerine ulaşma şeklinde hedeflendiği görülmektedir. Sözlü üretim dil becerisine ait kazanımlardan bazılarının ait örnekler Tablo 3'te şu şekilde yer almaktadır.

Tablo 3

Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Sözlü Üretim Becerisi Kazanımları

Kazanımın Seviyesi ve Beceri Alanı	Kazanım	Webb'in Bilgi Derinliği Seviyesi
A1- Sözlü Üretim	1. Türk alfabesindeki harfleri sesletir.	Hatırlama- Seviye 1
A1- Sözlü Üretim	23. Durum, kişi, canlı ve nesnelere ilgili basit karşılaştırmalar yapar.	Yetenek ve Kavramlar- Seviye 2
A1- Sözlü Üretim	26. Konuşma amacına uygun yöntem, strateji ve teknikleri kullanır.	Stratejik Düşünme- Seviye 3

Ahmet KARABULUT

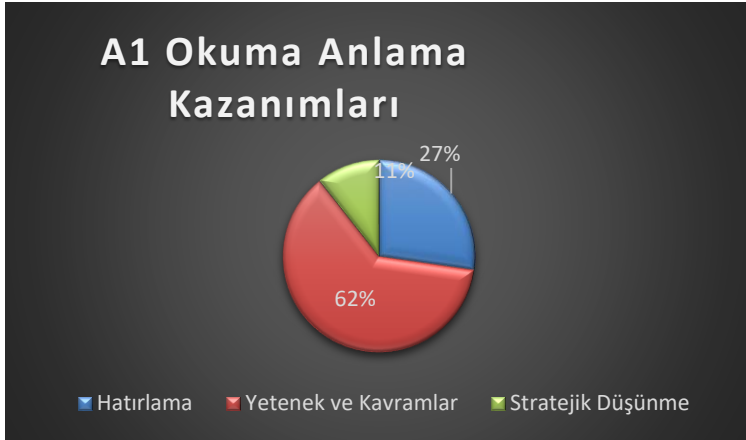
B1- Sözlü Üretim	1. Kelimeleri doğru telaffuz eder.	Hatırlama- Seviye 1
B1- Sözlü Üretim	35. Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler.	Yetenek ve Kavramlar- Seviye 2
B1- Sözlü Üretim	34. Bir etkinliğe ilişkin değerlendirme yapar.	Stratejik Düşünme- Seviye 3
C1- Sözlü Üretim	3. Bir metni uygun vurgu veya tonlamayla seslendirir.	Hatırlama- Seviye 1
C1- Sözlü Üretim	13. Karşılaştırmalar içeren konuşmalar yapar.	Yetenek ve Kavramlar- Seviye 2
C1- Sözlü Üretim	35. Eleştiri/ yorum/ değerlendirme içeren konuşmalar yapar.	Stratejik Düşünme- Seviye 3

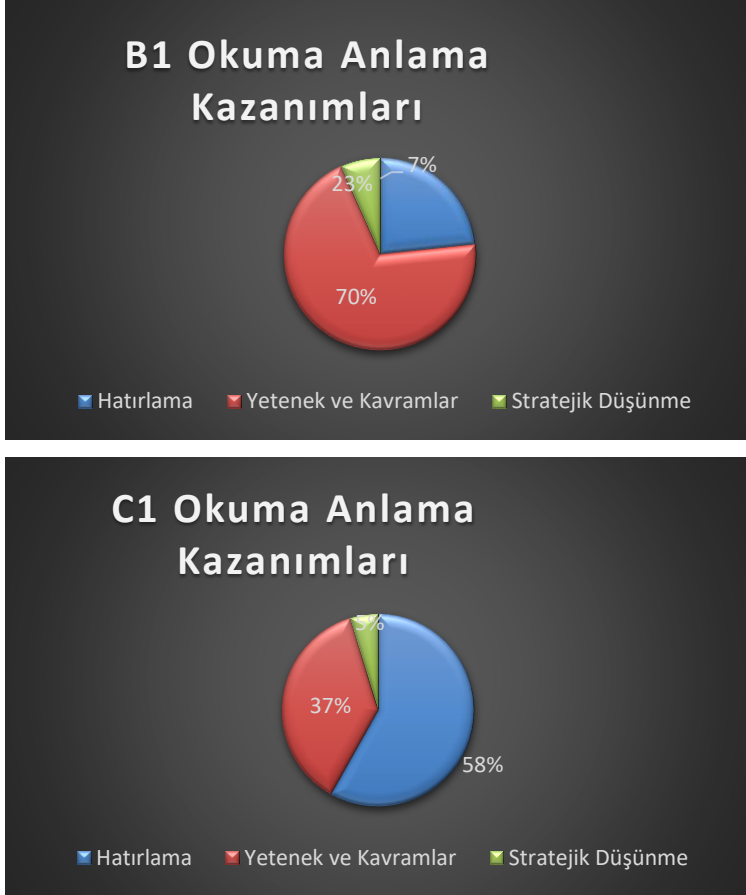
A1, B1 ve C1 Okuma Anlama Kazanımlarına Ait Bulgular

Bu kısımda A1, B1 ve C1 seviyelerine ait okuma anlama becerisine ait kazanımlar, ayrı tablolar olarak çıkarılarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Grafik 4

A1, B1 ve C1 Seviyelerine Ait Okuma Anlama Kazanımlarının Analizi





Grafik 4 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil becerilerinden okuma anlama becerisinde A1, B1 ve C1 seviyelerinde hatırlama seviyesine dönük olarak A1 (f 23), B1 (f14) ve C1 (f5) kazanımların olduğu görülmektedir. Bu seviyeyi, yetenek ve kavramlar A1 (f 19), B1 (f42) ve C1 (f39) seviyesi takip etmekte ve stratejik düşünme A1 (f2), B1 (f4) ve C1 (f6) seviyesine ait kazanımların ise diğer seviyelere nazaran daha az yer aldığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin aşamaları olan A1, B1 ve C1 düzeylerinin kazanımları arasında Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri arasında özellikle 2 ve 3. seviyelerde kazanım sayısı olarak artış olduğu görülmektedir. A1, B1 ve C1 düzeylerinde yetenek ve kavramlar ile stratejik düşünme seviyelerine yönelik kazanımların sayısında artış olduğu dolayısıyla öğrenme aşamalarından uygulamaya ve üst düzey düşünme becerilerine geçişin

hedeflendiği görülmektedir. Okuma anlama dil becerisine ait kazanımlardan bazılarına ait örnekler Tablo 4'te şu şekilde yer almaktadır.

Tablo 4

Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Okuma Anlama Becerisi Kazanımları

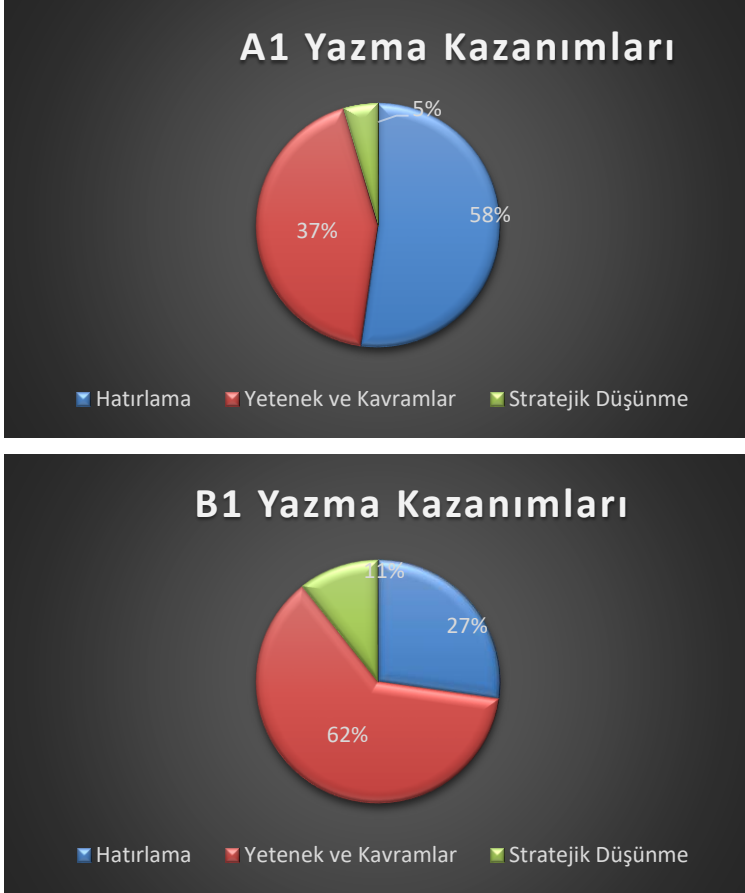
Kazanımın Seviyesi ve Beceri Alanı	Kazanım	Webb'in Bilgi Derinliği Seviyesi
A1- Okuma Anlama	6. Sayıları tanır.	Hatırlama- Seviye 1
A1- Okuma Anlama	17. Olumlu ve olumsuz cümleleri ayırt eder.	Yetenek ve Kavramlar- Seviye 2
A1- Okuma Anlama	44. Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler.	Stratejik Düşünme- Seviye 3
B1- Okuma Anlama	21. Kişisel e-posta veya mektuplardaki iletileri anlar	Hatırlama- Seviye 1
B1- Okuma Anlama	30. Özne ve nesnel yargıları ayırt eder.	Yetenek ve Kavramlar- Seviye 2
B1- Okuma Anlama	54. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.	Stratejik Düşünme- Seviye 3
C1- Okuma Anlama	29. Sosyal medyadaki mesaj dizgesini takip eder.	Hatırlama- Seviye 1
C1- Okuma Anlama	16. Yorum ve değerlendirmeleri ayırt eder.	Yetenek ve Kavramlar- Seviye 2
C1- Okuma Anlama	42. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.	Stratejik Düşünme- Seviye 3

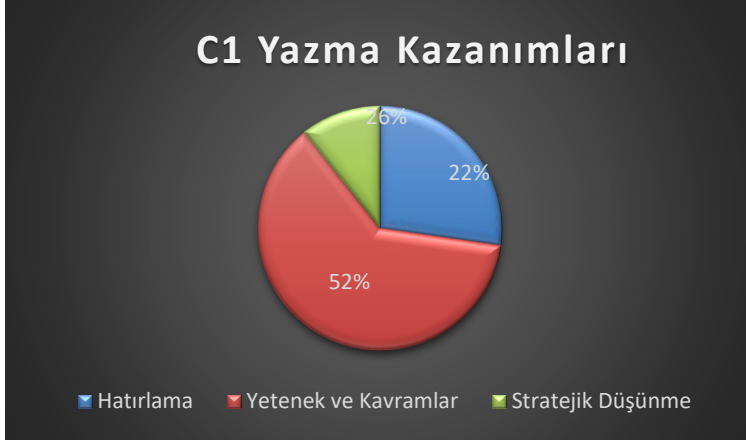
A1, B1 ve C1 Yazma Kazanımlarına Ait Bulgular

Bu kısımda A1, B1 ve C1 seviyelerine ait yazma becerisine ait kazanımlar, ayrı tablolar olarak çıkarılarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Grafik 5

A1, B1 ve C1 Seviyelerine Ait Yazma Kazanımlarının Analizi





Grafik 5 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil becerilerinden yazma becerisinde A1, B1 ve C1 seviyelerinde hatırlama seviyesine dönük olarak A1 (f 25), B1 (f18) ve C1 (f12) kazanımların olduğu görülmektedir. Bu seviyeyi, yetenek ve kavramlar A1 (f 16), B1 (f41) ve C1 (f28) seviyesi takip etmekte ve stratejik düşünme A1 (f 2), B1 (f7) ve C1 (f14) seviyesine ait kazanımların ise diğer seviyelere nazaran daha az yer aldığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin aşamaları olan A1, B1 ve C1 düzeylerinin kazanımları arasında Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri arasında özellikle 2 ve 3. seviyelerde kazanım sayılarında artış olduğu görülmektedir. A1, B1 ve C1 düzeylerinde yetenek ve kavramlar ile stratejik düşünme seviyelerine yönelik kazanımların sayısında artış olduğu dolayısıyla teoriden uygulamaya ve üst düzey düşünme becerilerine geçişin hedeflendiği görülmektedir. Yazma dil becerisine ait kazanımlardan bazılarının ait örnekler Tablo 5'te şu şekilde yer almaktadır.

Tablo 5**Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Yazma Becerisi Kazanımları**

Kazanımın Seviyesi ve Beceri Alanı	Kazanım	Webb'in Bilgi Derinliği Seviyesi
A1- Yazma	7. Yazılarında ölçü biçimlerini kullanır.	Hatırlama- Seviye 1
A1- Yazma	22. Durumlara/ günlük ihtiyaçlara yönelik listeler hazırlar.	Yetenek ve Kavramlar- Seviye 2
A1- Yazma	43. Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.	Stratejik Düşünme- Seviye 3

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Kazanımlarının Webb'in Bilgi...

B1- Yazma	3.Öz geçmiş formu doldurur.	Hatırlama- Seviye 1
B1- Yazma	16. Meslekleri karşılaştıran metinler yazar.	Yetenek ve Kavramlar- Seviye 2
B1- Yazma	27. Yorum ve değerlendirme içeren metinler yazar.	Stratejik Düşünme- Seviye 3
C1- Yazma	1.Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/ kalıp ifadeleri kullanır.	Hatırlama- Seviye 1
C1- Yazma	28. Bir metni kendi cümleleri ile yeniden yazar.	Yetenek ve Kavramlar- Seviye 2
C1- Yazma	19. Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar.	Stratejik Düşünme- Seviye 3

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada, Maarif Vakfı tarafından 2019 yılında yayımlanan ve bu alanda ilk olan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı incelenmiş ve bu programın A1, B1 ve C1 düzeylerinde yer alan dil becerilerine ait kazanımlar Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analiz edilmiştir. Yapılan değerlendirilmede, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan,

- A1 düzeyi kazanımlarının %62'sinin 1. seviyede, %32'sinin 2. seviyede, %6'sının ise 3. seviyede dağılım gösterdiğine ulaşılmıştır.
- B1 düzeyi kazanımlarında ise %39'unun 1. seviyede, %53'ünün 2. seviyede ve %8'inin ise 3. seviyede yer aldığı görülmüştür.
- C1 düzeyinde ise, kazanımların %30'unun 1. seviyede, %54'ünün 2. seviyede ve %16'sının ise 3. seviyede dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede belirtilen düzeylerin arasındaki farklılığı destekler niteliktedir. Nitekim A1 düzeyi kazanımlarının 1. seviye olan hatırlama basamağında yığıldığı, 3. seviye olan stratejik düşünme seviyesinin bu düzey kazanımlarında neredeyse hiç yer almadığı görülmektedir. B1 ve C1 düzeyi kazanımlarına bakıldığında ise hatırlama basamağına dönük kazanımların A1 düzeyine göre azaldığı ve yetenek ve kavramlar ile stratejik düşünme basamaklarına dönük kazanımların sayı ve oranlarının arttığı görülmektedir. Kazanımlarla bilgi seviyelerinin eşleştirildiği bu çalışmada 4. seviye olan geniş düşünme seviyesine yönelik kazanımların programda yer almadığı görülmektedir. Bunun sebebinin ise, yeni bir dil öğrenirken ileri bilgiler, yeterlikler ve üst düzey düşünme becerileri içeren bir seviyeye dönük olarak hedef dil kazanımının yer almayabileceği söylenebilir.

İlgili literatürde, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analiz edildiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Fakat Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerini esas alarak sınav sorularının veya öğretim programlarının analizinin yapıldığı araştırmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda, Şengül & Işık (2014) 8.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerinin Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine ilişkin problemleri çözmelerini inceledikleri araştırmalarında, 8. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerinin matematiksel problemlerinin çözümünde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Birinci, (2014) MSOS matematik sorularını Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analiz etmiş ve soruların bazı öğrenme alanlarını kapsamadığı ve bu taksonominin alt seviyelerde yer aldığı sonucuna varmıştır. Özden vd. (2014), TEOG ortak sınavında yer alan fen bilimleri sorularının Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analiz ettikleri çalışmalarında soruların daha çok seviye 1 ve seviye 2'de yoğunlaştığı, seviye 3'te ise daha az sorunun yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Eke (2016) ise 2013 yılında yayımlanan ve Fizik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analiz ettiği araştırmasında kazanımların 1, 2 ve 3. seviyelerde dağılım gösterdiğine ve 4. seviyede kazanım olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki Türkçe Eğitimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi programlarına dönük çalışmalara bakıldığında çoğunlukla Bloom taksonomisi esas alınarak yapılan araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Nitekim Karagöl (2020) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, Bloom taksonomisi esas alınarak incelenmiş ve her iki programda da kazanımların tasnifinde üst düzey düşünme becerilerine çok az yer verildiği belirlenmiştir. Bunun yanında Büyükalan ve Filiz (2019), 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre inceledikleri çalışmada, üstbilişsel düzeyde yok denecek kadar az kazanımın yer aldığını belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgularda genellikle 1 ila 2. seviyedeki kazanımlara yer verilerek üst düzey düşünme becerilerinin programda hemen hemen hiç yer almadığı sonucunun alanyazındaki bu araştırmalar ile örtüştüğü görülmektedir.

2019 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı A1, B1 ve C1 düzeyinde yer alan dil becerilerine ait kazanımların Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analiz edilmesinin amaçlandığı bu araştırmada, kazanımların bahsedilen düzeyler arasında dengeli bir şekilde dağılmadığı lakin dil öğrenme seviyelerine uygun olarak dil düzeylerinde sarmal bir şekilde teoriden üst düzey düşünmeye yönelik bir evrilmenin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Dil öğretimi programlarında üst düzey bilişsel becerileri edindirmeyi amaçlayan kazanımlara yeterince yer verilmelidir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik programlarda kur seviyesi arttıkça bilişsel beceri basamakları da artmalıdır.
- Yabancı dil olarak Türkçe dersi bağlamında yapılan sınavlarda sorulacak Türkçe sorularının Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri dikkate alınarak hazırlanabilir,
- Öğretim programının hedeflediği amaç, kazanım ve derslerde sorulan sorular arasında Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre değerlendirmeler yapılarak bunların aralarındaki ilişkiler incelenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktürkoğlu, B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 477-516.
- Balcı, A., Coşkun, E. & Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Balcı, M. (2016). Tarihî seyrinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi I. H. Develi vd. (Ed.), *Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* içinde (s.11-52). Kültür Sanat Basımevi.
- Balcı, M. & Melanlıoğlu, M. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10)2, 173-198.
- Birinci, D.K. (2014). Merkezi sistem ortak sınavlarında ilk deneyim: Matematik dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-16.
- Çakmak, M. & Gürbüz, H. (2012). Biyoloji eğitimi bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 162-173.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 1-15.
- Eke, C. (2016). Ortaöğretim fizik dersi öğretim programı kazanımlarının Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (5) 3, 35-40.

- Filiz, S. B. & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 18(4).
- Karabulut, A. & Tunagür, M. (2021). Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 15-29.
- Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre güncel Türkçe öğretim programları. *Journal of Language Education and Research*, 6 (1), 56-71.
- Kaya, M. & Kardaş, M. N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, (4)1,1-20.
- Maden, S. & Durukan, E. (2018). Yabancılarla Türkçe öğretimi program geliştirme. Durmuş, M. & Okur, A. (Ed.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 507-523). Grafiker Yayınları.
- Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N. & Kayganacıoğlu, S. (2008). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Nobel.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11)1, 323-343.
- Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Sezer, B., Yıldız, S., & Taş, M.M. (2014). Merkezi sistem ortak sınav fen bilimleri sorularının Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4(2), 91-108.
- Şengül, S. & Işık, S.C. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerinin "Webb'in bilgi derinliği seviyeleri"ne ait problemleri çözme süreçlerindeki rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (24), 93-127.
- Türkiye Maarif Vakfı (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı*.
- Üregen, R. N., Oral, K. H., Özkirişçi, N. A. & Ünal, H. (2011). 2007-2008 OKS matematik sorularının Webb'in taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *III. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, 382-391.
- Webb, N. L. (2002). *Depth of Knowledge Levels for Four Content Areas*. Unpublished manuscript. Wisconsin Center for Education Research: University of Wisconsin-Madison.

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

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The research was carried out in order to evaluate the achievements of the Maarif Foundation 2019 Turkish as a Foreign Language Curriculum in terms of Webb's Depth of Knowledge Levels. In this direction, "How are the language skills acquisitions at A1, B1 and C1 levels of the Turkish as a Foreign Language Curriculum in terms of Webb's Depth of Knowledge Levels?" This question is the main problem of the research and an attempt has been made to seek answers to the following problem questions.

- How are the listening/watching skill acquisitions of A1, B1 and C1 levels in terms of Webb's depth of knowledge?
- How are the verbal interaction skill acquisitions of A1, B1 and C1 levels in terms of Webb's depth of knowledge?
- How are the verbal production skill acquisitions of A1, B1 and C1 levels in terms of Webb's depth of knowledge?
- How are the reading comprehension skill acquisitions of A1, B1 and C1 levels in terms of Webb's depth of knowledge?
- How are the writing skill acquisitions of A1, B1 and C1 levels in terms of Webb's depth of knowledge?

Method: The study was carried out according to the qualitative research method. Three types of information collection methods are most commonly used in qualitative research: interview, observation, and examination of written documents. In this study, the document analysis method, which is one of the information collections types, was preferred. Document review is the analysis of written materials containing information about the facts and events that are intended to be examined. For this purpose, a thematic framework was created by scanning the literature on Webb's depth of knowledge, and then the achievements at the A1, B1 and C1 levels of the Turkish Maarif Foundation Program for Teaching Turkish as a Foreign Language were listed. Each achievement is coded with one or more levels that are suitable for Webb's Depth of Knowledge Levels.

Findings: In the findings obtained, it is seen that the highest level of knowledge is gathered at level 2 in Webb's Depth of Knowledge Levels, followed by level 1 and level 3. It is seen that the highest level, level 4, is not included in the gains.

It has been found that 48% of the A1, B1 and C1 level attainments in the Turkish as a Foreign Language Teaching Program are at the 2nd level, 42% at the 1st level, and nearly 10% of the attainments are at the 3rd level.

Result and Conclusion: In the related literature, no research was found in which the acquisitions in the Turkish as a Foreign Language Curriculum were analyzed according to Webb's Depth of Knowledge Levels. However, there are studies that analyze exam questions or curricula based on Webb's Depth of Knowledge Levels. In this context, Şengül & Işık (2014) in their research examining 8th grade students' metacognitive skills to solve problems related to Webb's Depth of Knowledge Levels, concluded that 8th grade students' metacognitive skills are effective in solving their mathematical problems. First, (2014) analyzed MSOS math questions according to Webb's Depth of Knowledge Levels and concluded that the questions do not cover some learning areas and this taxonomy is at lower levels. Ozden et al. (2014), in their study, where they analyzed the science questions in the TEOG common exam according to Webb's Depth of Knowledge Levels, he concluded that the questions were more concentrated at level 1 and level 2, and less at level 3. Eke (2016), on the other hand, analyzed the achievements in the Physics Curriculum published in 2013 according to Webb's Depth of Knowledge Levels, and concluded that the gains were distributed at the 1st, 2nd and 3rd levels and that there were no achievements at the 4th level. It is seen that the results of the research coincide with these studies in the literature.