ISBN: 978-625-409-873-4

INTERNATIONAL CONGRESS OF EURASIAN SOCIAL SCIENCES- 4

ULUSLARARASI AVRASYA SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ- 4

15-18 Ekim 2020

Bodrum/MUĞLA

BİLDİRİ TAM METİNLERİ

KONGE E-KİTABI

ISBN: 978-625-409-873-4

INTERNATIONAL CONGRESS OF EURASIAN SOCIAL SCIENCES- 4

(ULUSLARARASI AVRASYA SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ- 4)

15-18 Ekim 2020

Bodrum/MUĞLA

BİLDİRİ TAM METİNLERİ

KONGE E-KİTABI

ONUR KURULU

Prof. Dr. İlker Hüseyin ÇARIKÇI (Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Rektörü)

DÜZENLEME KURULU BAŞKANI

Prof. Dr. Mehmet KÖÇER (Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Fatma Ahsen TURAN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Emre ÜNAL (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Bülent AKSOY (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Fulya ÖZTAŞ (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Haydar ÖZTAŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Mine CAN (Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Barış KAYA (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, TÜRKİYE)

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE)

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Aftab Kamal PASHA (Jawaharlal Nehru Üniversitesi, Yeni Delhi-HİNDİSTAN)

Prof. Dr. Antonis LIONARAKIS (Hellenic Open University, YUNANİSTAN)

Prof. Dr. Arshi KHAN (Aligarh Muslim Üniversitesi, Aligarh-HİNDİSTAN)

Prof. Dr. Beyhan KESİK (Giresun Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Bobby HARREVELD (Central Queensland University, AVUSTRALYA)

Prof. Dr. Botir USMONOV (Tashkent State Technical University, ÖZBEKİSTAN)

Prof. Dr. Bülent AKSOY (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Cleborne D. MADDUX (University of Nevada, KANADA)

Prof. Dr. Dursun DİLEK (Sinop Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Emre ÜNAL (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Fatma Ahsen TURAN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Fulya ÖZTAŞ (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Geza DAVID (Elte Üniversitesi, Budapeşte-MACARİSTAN)

Prof. Dr. Habibe YAZICI ERSOY (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT (Yozgat Bozok Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Haydar ÖZTAŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ivanovska OLENA (Kiev Taras Sevcenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Prof. Dr. Kadir ULUSOY (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Kapanitsya LUBOV (Kiev Taras Sevcenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Lindita XHANARI LATIFI (Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK)
Prof. Dr. Mehmet KÖÇER (Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Musa QASIMLI (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, AZERBAYCAN)
Prof. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Natalija LEPKOVA (Vilnius Gediminas Technical University, LİTVANYA)
Prof. Dr. Oya HAZER (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Paul KAWACHI (Open University of China, ÇİN)
Prof. Dr. Ramesh C. SHARMA (Wawasan Open University, MALEZYA)
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbn-i Haldun Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Segeda SERGEY (Ukrayna Bilimler Akademisi, UKRAYNA)
Prof. Dr. Sibel ERKAL (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Tamar LOMINADZE (Georgian Technical University, GÜRCİSTAN)
Prof. Dr. Vladimir ZUEV (Institute of Social Sciences and Humanities, Kazan, RUSYA)
Prof. Dr. Zeynep ÇOPUR (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Barış KAYA (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Bekir TAVAS (Biznesi Üniversitesi, KOSOVA)
Doç. Dr. Benito PERRI (PsyD Touro College Graduate School Of Education, ABD)
Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Elif AKPINAR KÜLEKÇİ (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Fikret ALINCAK (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Harun ER (Bartın Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Işık SEZEN (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mine CAN (Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mujib ALAM (Academy of International Studies, Jamia Millia Islamia University, Yeni Delhi, HİNDİSTAN)
Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Nurlana MUSTAFAYEVA (Azerbaycan Diller Üniversitesi, AZERBAYCAN)
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Özkan AKMAN (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Sujata ASHWARYA (Centre for West Asian Studies, Jamia Millia Islamia University, Yeni Delhi, HİNDİSTAN)

Doç. Dr. Todor Ioana CRISTINA (Alba Iulia Üniversitesi, ROMANYA)

Doç. Dr. Toğrul HALİLOV (Nahçıvan Bilimler Akademisi, AZERBAYCAN)

Doç. Dr. Tudora ARNAUT (Tarash Shevchenko Üniversitesi, UKRAYNA)

Dr. Öğr. Üyesi Kateryna TELESHUN (Taras Shevchenko Üniversitesi, UKRAYNA)

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE)

Dr. Öğr. Üyesi Sefa Salih Aydemir (Adıyaman Üniversitesi, TÜRKİYE)

Dr. Öğr. Üyesi Suat POLAT (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, TÜRKİYE)

Dr. Mahmoud HAWAMDEH (Al Quds Open University, FİLİSTİN)

İÇİNDEKİLER

GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK EĞİTİMİ 9. SINIF (KEMANE) ÖĞRETİM PROGRAMININ PROGRAM GELİŞTİRMENİN TEMEL ÖĞELERİYLE BETİMLENMESİ 9

COVID-19 PANDEMİSİ VE SİYASAL ALANDA OLASI GELİŞMELER: TÜRKİYE'DEN BİR ANALİZ.....26

TEKSTİL TASARIMININ GELİŞMESİNDE BAUHAUS EĞİTİM ANLAYIŞININ ROLÜ 36

SOSYAL BİLGİLER ULUSAL KONSEYİ(NCSS)'NDE, SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMELERİ İÇİN ULUSAL STANDARTLAR 2005 VE 2018 SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA KARAR VERME BECERİSİNİN YER ALMA DURUMU 56

SURİYE'NİN TEHDİT DENGESİ STRATEJİSİ: RUSYA VE İRAN ÖRNEĞİ.....70

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ ÖLÇME-DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA: DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ 80

EVALUATION OF THE LEGAL STATUS OF REFUGEES UNDER TEMPORARY PROTECTION IN TURKEY IN TERMS OF TAXATION 92

KÜRESELLEŞME VE TEKNOLOJİK GELİŞMELER SÜRECİNDE DÖRDÜNCÜ SANAYI DEVRİMİ, OTOMASYON, ROBOTLAR ÇAĞI VE İSTİHDAMDAKİ GELİŞMELER ROBOTLARIN VERGİLENDİRİLMESİNİ GÜNDEME GETİRİR Mİ ?.....101

YAT ÇALIŞANLARINDA DUYGUSAL EMEK VE İŞ DOYUMU İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ: BODRUM ÖRNEĞİ 111

ANMA MEKANLARINDA BULUNAN GÖRSEL İMGELERİN TOPLUMSAL HAFIZA İNŞASINA ETKİSİ: "HAFIZA:15 TEMMUZ MÜZESİ" ÖRNEĞİ 127

TÜRKİYE'DE DİSLEKSİ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ 150

GİRİŞİMCİLİK İLE EKONOMİK BÜYÜME İLİŞKİSİ: AKDENİZ ÜLKELERİ ÇALIŞMASI 171

CUMHURİYET DÖNEMİ ANAYASALARINDA TEMEL HAK VE ÖZGÜRLÜKLER ''İKTİSADİ VE SOSYO-POLİTİK HAYATIN KISA BİR ANALİZİ'' 179

ÖĞRENCİLERİN DERSE İLİŞKİN TUTUMLARINDA KANIT TEMELLİ TARİH ÖĞRETİMİNİN ETKİSİ: 12. SINIF T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ ÖRNEĞİ 189

MİLLİ MÜCADELE DÖNEMİNDE ÖZBEKLER TEKKESİ'NİN FAALİYETLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME 202

PANDEMİ DÖNEMİNDE SOSYAL MEDYA KULLANIMI 215

İNANÇ ÖZGÜRLÜĞÜ BAĞLAMINDA YEREL YÖNETİMLERİN KATKISI: İSTANBUL BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ ÖRNEĞİ.....223

AKSARAY KENTİNİN KENTLEŞME MODELLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 233

SOSYAL BİLGİLERDE DEĞERLER EĞİTİMİNDE ÖRNEK BİR UYGULAMA: SOKAK HAYVANLARI BARINAĞI ZİYARETİ 248

OYU (OKUMA, YAZMA, UYGULAMA) TEKNİĞİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ 259

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YETİŞKİN EĞİTİMİ VE HAYAT BOYU ÖĞRENME DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 269

ATÖLYE ÇALIŞMALARININ TASARIM EĞİTİMİNDEKİ ROLÜ ÜZERİNE 281

TÜRKİYE'DEKİ ASKERİ DARBELERİN TÜRK MÜZİĞİNE OLAN ETKİLERİ VE BU DÖNEMLERDEKİ MÜZİK ESERLERİYLE HALKA VERİLMEK İSTENEN MESAJLAR 289

ISLAMOPHOBIA IN TURKEY-EU RELATIONS AND A CRITICAL APPROACH TO THE PROCESS EUROPEANISM 303

DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİNİ KONU ALAN ÇALIŞMALARIN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINA GÖRE İNCELENMESİ 312

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE OKURYAZARLIK BECERİLERİNE İLİŞKİN YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİ 331

BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI'NIN NEDENLERİ VE HEDEF ÜLKE OSMANLI İMPARATORLUĞU-ALMANYA İLİŞKİLERİ 338

GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TÜKENMİŞLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI 376

GİRİŞİMCİLİĞİN FİNANSMANINDA BİREYSEL YATIRIMCILIK 385

SOKAK KÜLTÜRÜ VE SOKAĞIN SOSYALLEŞMEYE ETKİSİ BAĞLAMINDA BİR ÇİZGİ FİLM ANALİZİ "RAFADAN TAYFA ÖRNEĞİ" 394

4-6 YAŞ ARASI OKUL ÖNCESİ DİNİ EĞİTİM: DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI KUR'AN KURSLARI 407

(YOZGAT İLİ ÖRNEĞİ).....407

ŞEFFAFLIK, MEDYA VE ÖZEL YAŞAM: ÖTEKİNİN ŞEFFAFLIĞI 432

BİREYSEL ÇALGI DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI 442

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TARİHİ METİN VE HİKÂYE KULLANARAK ADALET DEĞERİNİN ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILMASI 452

REY KARDEŞLER ve LÜKÜS HAYAT OPERETİ 459

DESEN TASARIMINDA ÜÇ AŞAMA: SADELEŞTİRME – BİÇİM BOZMA - SOYUT 471

RETHINKING THE HISTORICAL TRAJECTORY OF INTERNATIONAL RELATIONS THEORY: A FEMINIST CRITIQUE 479

AŞKIN, GÜZELLİĞİN VE HÜZNÜN TERENNÜMÜ: BİR YÛSUF İLE ZELÎHÂ HİKÂYESİ.....488

GÜVENLİK ALGISI VE İKİLEM DURUMU 497

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE KULLANILABİLECEK MATEMATİK TEMELLİ STEM ETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE İNCELENMESİ.....508

TÜRKİYE'DE DİSLEKSİ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ 527

HELLENİSTİK DÜNYADA KENTLERİN HELENLER VE BARBARLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ.....548

ANONİM ŞİRKETLER HUKUKUNDAKİ DÜZENLEMELERİN GİRİŞİMCİLİĞE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 555

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KAZANDIRILMASI GEREKEN SAYGI DEĞERİNİN ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDAN İNCELENMESİ.....578

2015-2020 YILLARI ARASINDA SOSYAL BİLGİLER DERSİ "KAVRAM ÖĞRETİMİ" KONUSUNDA YAZILMIŞ TEZ ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ 589

OYUN VE ETKİNLİK TEMELLİ MATEMATİK ÖĞRETİMİ: LİTERATÜR İNCELEMESİ.....625

ÖNCE AMERİKA KOMİTESİ: TRUMP YÖNETİMİ'NİN 'ÖNCE AMERİKA' POLİTİKASINA İLİŞKİN TARİHSEL BİR ARKA PLAN İNCELEMESİ.....641

İZCİLİĞİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ SORUMLULUK DEĞERİ ÖĞRETİMİNE ETKİSİ 654

KAZAK TOPLUMUNDAKİ NESİLLERARASI SÖYLEMİNİN BAZI SORUNLARI 661

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİM İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 672

PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİMDE YAŞANAN SIKINTILAR İLE İLGİLİ VELİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 686

MALAZGİRT SAVAŞI'NIN GÜNEY KAFKASYA İÇİN SONUÇLARI 696

RETHINKING THE HISTORICAL TRAJECTORY OF INTERNATIONAL RELATIONS THEORY: A FEMINIST CRITIQUE 701

ENDÜSTRİ 4.0' IN ÖĞRENCİLERİN DEĞER ALGISI ÜZERİNE ETKİLERİ: ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ 711

ELAZIĞ GAZİ HUZUREVİNDE KALAN YAŞLILARIN SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ, EV VE AİLE KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARI 729

MEDYADA CİNSİYETÇİLİK VE KADIN TEMSİLİ KONUSUNA KISA BİR BAKIŞ 746

SİYASETİN CİNSİYETİ 759

TURGUT UYAR ŞİİRİNDE BİR EROTİK UNSUR OLARAK ÖLÜM TEMASI: AKÇABURGAZLI YEKTA 775

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ALANINDA LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ALAN ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 790

GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK EĞİTİMİ 9. SINIF (KEMANE) ÖĞRETİM PROGRAMININ PROGRAM GELİŞTİRMENİN TEMEL ÖĞELERİYLE BETİMLENMESİ

Öğretim Görevlisi Ahmet Hakan BAŞ
Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Devlet Konservatuvarı, ahmethakanbas@gmail.com

ÖZ

Öğretim programı öğrenciye verilmek istenen ve onların çok yönlü gelişimlerini destekleyecek olan birtakım hedefleri belirli zaman dilimi içerisinde vermeyi amaçlayan örüntüler bütünüdür diye tanımlanabilir. Öğretim programlarının daha iyi seviyelere gelmesi, içerik açısından güncellenmeye ihtiyaç duyması, içeriğinde eksik olan ya da gözden kaçan bazı özelliklerinin eklenmesi açısından program değerlendirme çalışmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. İlk olarak 1989 yılında İstanbul'da kurulan ve otuzbir yıldır eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettiren Güzel Sanatlar Liseleri'nde yaylı-tuşlu-mızraplı ve üflemeli olmak üzere birçok çalgı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programları rehberliğinde öğrencilere öğretilmektedir. Bunlardan biri de yaylı çalgılar ailesinden olan Kemane'dir. Kemane öğretim programı Onuncu Kalkınma Planının "Öncelikli Dönüşüm Programları" çalışmaları kapsamında, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında dokuzuncu sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere kabul edilmiş olup Ağustos 2016 tarihli ve 2707 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. Bu araştırmada T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Güzel Sanatlar Liselerinde uygulanan 9. Sınıflar için Çalgı Eğitimi kapsamında hazırlanmış olan Kemane Dersi Öğretim programı değişik açılardan ve farklı kriterlere dikkat edilerek içerik analiz tekniğine göre analiz edilmiştir. Yöntem olarak nitel araştırma yöntemleri içerisinde kullanılan doküman incelemesi kullanılmıştır. Sözü geçen araştırmada öğretimin programının olumlu ve olumsuz özeliklerinin ortaya konulması, geliştirilmesi için önerilere yer verilmesi ve araştırmanın daha sonra yapılacak olan öğretim programı analizlerine kaynak oluşturması amaçlanmıştır. Yapılan araştırmada kemane öğretim programının yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği, model olarak program geliştirmenin temel öğeleriyle uyumlu bir şekilde tasarlandığı görülmektedir. Araştırma bulgularına göre öğretim programında kemane öğretimi için ayrılan 36 haftalık eğitim-öğretim yılı içerisinde yer alan 12 ünite, 30 konu ve 57 kazanım değerlendirildiğinde; bazı konu ve kazanımların birbirleriyle örtüşmediği, 36 ders saatinin kemane öğretimi için yetersiz olduğu görülmektedir. Ayrıca Güzel Sanatlar Liseleri için hazırlanmış önceki çalgı (bağlama, keman, piyano vb.) öğretim programlarında öğrencileri değerlendirmek için örnek formlar ve ölçeklere yer verilmiştir. Ancak günümüzdeki çalgı öğretim programlarında bu ölçeklerin yer almaması dikkat çekmektedir. Program içerisinde bazı ünite, konu ve kazanımlara ilişkin öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kemane, Öğretim Programı, Güzel Sanatlar Lisesi.

DESCRIBING THE FINE ARTS HIGH SCHOOL MUSIC EDUCATION 9 TH GRADE (VIOLIN) EDUCATION PROGRAM, PROGRAM DEVELOPMENT WITH FUNDAMENTAL ELEMENTS

ABSTRACT

The curriculum can be defined as a set of patterns that are intended to be given to the student and that will support their multi-faceted development, aiming at giving certain goals within a certain time frame. Curriculum evaluation studies are considered to be important in terms of improving the curriculum levels, needing to be updated in terms of content, and adding some of the missing or overlooked features. At the Fine Arts High Schools, which was first established in Istanbul in 1989 and has been continuing its education and training for thirty years, many instruments, including string-touched-pleated and blown, are taught to students under the guidance of the curriculum prepared by the Ministry of Education. One of them is Violin, a member of the string instrument family. Within the scope of the "Priority Transformation Programs" studies of the Tenth Development Plan, the violin education program was accepted to start gradually from the ninth grades and to be implemented gradually in the 2016-2017 academic year and was published in the Communiqué No: 2707 dated August 2016. In this research, the Violin Lesson Curriculum, which was prepared within the scope of Instrument Education for 9th Grades implemented in the Fine Arts High Schools affiliated to the T.R. Ministry of National Education Vocational and Technical Education General Directorate, was analyzed according to descriptive analysis technique by paying attention to different criteria. As a method, document analysis used in qualitative research methods was used. In the aforementioned research, it was aimed to reveal the positive and negative features of the curriculum, to include suggestions for its development and to provide a source for the analysis of the curriculum to be carried out later. In the research conducted, it is seen that the violin teaching program adopts a constructivist approach and is designed in compliance with the basic elements of program development as a model. According to the findings of the research, when 12 units, 30 subjects and 57 achievements are evaluated within the 36-week academic year allocated for violin teaching in the curriculum, it is seen that some subjects and achievements do not overlap, 36 lessons are insufficient for violin teaching. In addition, exemplary forms and scales were used to evaluate students in previous instrument (binding, violin, piano, etc.) curriculum prepared for Fine Arts High Schools. However, it is noteworthy that these scales are not included in today's instrument teaching programs. In the curriculum, some suggestions regarding some units, subjects and achievements has been brought.

Keywords: Violin, Curriculum, Fine Arts High School.

GİRİŞ

Eğitim hedeflere ulaşmak için çaba sarf edilen uzun vadeli bir süreç olmakla beraber bu süreç içerisinde eğitim-öğretim programlarının önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Bu hedefleri gerçekleştirmek, bir açık sistemin yapılandırmasını gerekli kılar. Bu iş yetişekler yoluyla yapılabilir; çünkü yetişek, kişide gözlenmesi kararlaştırılan, hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren dirik bir bütün olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1999: 7).

Günümüzde eğitim-öğretim alanındaki yeni gelişmelerin ve kuramların öğretim programlarını da etkilemiş olduğu bilinmektedir. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak yapılandırmacı yaklaşımın ülkemizde 2000'li yılllardan itibaren öğretim programlarında uygulanmaya başlandığı bilinmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım; bilgi nedir?, Öğrenme nedir?, Bilgi nasıl oluşur?, Bireyin bilgiye ilişkin neyi bilebileceği ve neyi bilemeyeceği? türünden sorulara yanıt arayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Karaağaçlı, 2011: 171). Yapılandırmacı yaklaşımda, programlardan daha önemli olan şey, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyidir. Öğrenci merkeze alınmalı, problem çözmesine olanak ve fırsat verilmelidir; çünkü öğrenecek olan kendisidir. İçerik bunu sağlayacak biçimde çok çeşitli olarak ona sunulmalıdır (Sönmez, 2010: 148).

Öğrenme sürecinde öğretmenin alanındaki yeterliliğinin ve öğrencinin bilgi almaya hazır olmasının öğrenme kalitesini etkilediği düşünülmektedir. Bu süreci etkileyen bazı önemli kavramların olduğu bilinmektedir. Öğretim sürecinin üç temel öğesi vardır: 1. Öğrenci 2. Öğretim hizmeti 3. Program (Yurdakul, 2012: 22). Bu öğeler doğrultusunda program eğitim hedeflerine ulaşmak için tasarlanan etkinlikler bütünüdür diye tanımlanabilir.

Eğitimde çok farklı alanlar içerisine ayrılabilen eğitimin kollarından birisi olan müzik eğitiminde de öğretim programları kullanılmaktadır. Müzik eğitiminde öğrenciye öğretilmek istenen davranışların belli bir plan içerisinde sunulmasına ilişkin kullanılan materyal öğretim programı olmaktadır. Müzik öğretimi, öğrenciyi, kendisi için hazırlanmış olan çevrenin öğeleriyle etkileştirerek, davranışında müzikle ilgili istendik değişmeyi gerçekleştirmeye yönelik "öğrenme yaşantısı oluşturma süreci" diye tanımlanabilir. Bir müzik öğretim programı şu ana öğelerden oluşur; Hedefler, hedef davranışlar, içerik-konular, öğretme/öğrenme durumları, sınama-ölçme durumları ve değerlendirme işlemleri (Uçan,1997: 62).

Kemane Öğretim Programı son olarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılında "Öncelikli Dönüşüm Programları" çalışmaları kapsamında Ağustos 2016 tarihli ve 2707 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. Bu kapsamda; Spor ve Güzel Sanatlar Liseleri için 43 olan program sayısı 102'ye çıkarılarak ders sayısı çeşitlendirilmiş ve haftalık ders çizelgelerinde de önemli değişiklikler içeren düzenlemeler yapılmıştır. Kemane Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmıştır. Bu programla öğrencinin kemane ile ilgili temel davranışlar kazanması, bilgi sahibi olması, sorumluluk alma becerisi kazanması, kendine bir repertuvar oluşturması gibi kazanımlar amaçlanmıştır.

Öğretim programları bir çalgının sistematik olarak öğretilmesinde etkili olmakta, ayrıca öğretim programının içeriği ve değişkenleri öğrencinin çalgıdaki performansını ve başarısını etkilemektedir. Eğitimde; öğretimin kalitesini sürekli olarak kontrol altında tutmak ve yükseltmek amacıyla, program değerlendirme çabaları son dönemde oldukça önemli bir olgu haline gelmiştir (Albuz, 2004: 13).

Bu amaç doğrultusunda "Kemane Dersi Öğretim Programı, program geliştirmenin dört temel öğesi ile ne derece örtüşmektedir? cümlesi problem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibidir:

1. Programın Modeli ve Yapısı Nasıldır?
2. Programın Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı Nasıldır?
3. Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı Nasıldır?
4. Programın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar Nelerdir?
5. Öğretim Programı Ünite, Konu ve Kazanımlarının Değerlendirmesi Nasıldır?
6. Program İçin Önerilen Ünite, Konu ve Kazanımlar Nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; genelde programı özelde ise kemane eğitiminin betimlenmesini ortaya koymaktır. Bu genel amaca ulaşabilmek için belirlenen alt amaçlar şunlardır:

Program hedeflerinin ne kadar güncel olduğunu kontrol etmek,
Programın kazanımlarıyla içeriğinin ne derecede örtüştüğünü bulmak,
Öğretim programının geliştirilebilir yanlarını ortaya çıkarmak,
Mevcut programın rehberliğinde alternatif bir öğretim programı örneği geliştirmektir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada elde edilen veriler;

Kemane eğitimcilerinin ortaöğretimde halen kullanılan kemane öğretim programını içerik açısından tanımalarına fayda sağlaması bakımından;

İlerleyen zamanlarda yeniden yapılacak olan güncelleme ya da yeniden program yazma sürecinde kemane öğretim programının özelliklerini bir arada göstererek sürece katkı sağlayabilecek olması bakımından önemli görülmektedir.

YÖNTEM

İçerik analiz tekniğine göre kurgulanan bu araştırmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında döküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. 2016 Güzel Sanatlar Lisesi 9. sınıf kemane dersi öğretim programı, doküman olarak ele alınmıştır. Söz konusu öğretim programından veriler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).

Bu bağlamda, 2016 Güzel Sanatlar Lisesi kemane dersi öğretim programı araştırmanın amaçlarına uygun bir şekilde analiz edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar içerisinde gerçekleştirilmiştir.

• Konu olarak müzik eğitimi (kemane) ile,
• Sınıf olarak 9. Sınıf ile,
• TC. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından 2016 yılında yürürlüğe giren Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi Kemane Dersi Öğretim Programı ile sınırlı tutulmuştur.

BULGULAR

Programın Modeli ve Yapısının Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular

Onuncu Kalkınma Planının "Öncelikli Dönüşüm Programları" çalışmaları kapsamında, öğrenci, öğretmen, veli ve sivil toplum kuruluşlarının görüş ve önerileri doğrultusunda hazırlanan/yenilenen/güncellenen Güzel Sanatlar Liseleri kemane öğretim programı 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında 9 uncu sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere kabul edilmiş olup Ağustos 2016 tarihli ve 2707 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. Güzel Sanatlar Lisesi 9. Sınıf Kemane Öğretim Programında (2016) Kemane Eğitimi Program Geliştirme Kurulu ile ilgili bir bilgi bulunmamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı öğretim programlarının yer aldığı http://mufredat.meb.gov.tr internet adresinde kemane dersi ile ilgili kullanılmaya hazır iki adet öğretim programı bulunduğu görülmektedir. Bunların birisi sadece çalgı eğitimi kemane dersi için (Kemane Dersi Öğretim Programı) yazılmış olup diğeri ise çalgı eğitimi Yaylı Sazlar Dersi (Kemane-Kemança-Karadeniz Kemençesi Öğretim Programı) başlığı altında yayınlanmıştır. Kemane ile ilgili birinci öğretim programının içeriği sadece kemane konuları ile alakalı iken diğer yaylı sazlar ortak programının içeriğinin farklı olduğu görülmektedir. Yaylı sazlar için hazırlanan öğretim programının 9. ve 10. Sınıf bölümü kemane ile ilgili iken 11. sınıf sadece kemançaya, 12. Sınıfın ise karadeniz kemençesine ayrıldığı görülmektedir. Bunun yanı

sıra söz konusu her iki programın kemane dersi ile ilgili 9 sınıf ünite ve konularının birbirleriyle örtüşmediği görülmektedir.

Programın ismi “Kemane” diye isimlendirilmiştir. Ancak literatürdeki çoğu çalışmada bu çalgının “Kabak Kemane” diye adlandırıldığı görülmektedir. Bu nedenle söz konusu program “Kabak Kemane” ismiyle değiştirilebilir. Program başlığı bu şekilde değiştirildiği zaman diğer çalgılarla alakalı bir anlam karmaşası olmayacağı düşünülmektedir.

Programda öğrenci merkezli bir yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması sonucunda 1997 yılından itibaren günümüz koşulları da göz önünde bulundurularak hazırlanan programların yapılandırmacılık anlayışını temel aldığı görülmektedir (İşeri ve Baştuğ, 2016: 17).

Program içerisinde çağdaş öğretim unsurlarından kazanımlar, üniteler, konular, öğrenme-öğretme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme durumlarının yer aldığı görülmektedir. Bu durumda öğretim programının program geliştirmenin dört temel öğesine uygun olarak hazırlandığı görülmektedir.

Programda ölçme-değerlendirme ile ilgili dereceli puanlama anahtarı ya da derecelendirme ölçekleri şeklinde tasarlanmış gözlem formlarının kullanılabileceği önerilmiştir. Ayrıca psikomotor ve duyuşsal alanlara ilişkin kazanımların ediniminin değerlendirilmesinde kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ya da derecelendirme ölçekleri şeklinde tasarlanmış gözlem formları kullanılabileceği; bilişsel kazanımların ölçülmesi amacıyla bireysel ya da grup çalışması şeklinde tasarlanmış proje ve performans çalışmalarının kullanılabileceği belirtilmiştir.

Kemane (9. Sınıf) Öğretim Programı; Kemanenin Tarihî Gelişimi, Kemanenin Tutuluşu, Kemane Çalmada Sağ ve Sol El Teknikleri, Yayın Teller Üzerinde Kullanımı, Kemanede Uzun/Kısa Yaylar ve Yay Yönleri, Kemanede Tartım Kalıpları ve Çevrim Uygulamaları, Kemanede Baskı Uygulamaları, Kemane İçin Melodik Etütler, Kemanede Arızalı Ses Baskıları, Çevrim ve Yay Güçlendirme Uygulamaları, Kemane İçin Gam Çalışmaları, Kemane İçin Teknik ve Melodik Etütler olmak üzere 12 üniteden oluşmuştur.

Kemane öğretim programı üniteler, konular ve kazanımlardan oluşmaktadır. Öğretim programında konulara 36 ders saati ayrılmış, 12 ünite içerisinde 31 konu ve toplam 57 kazanım oluşturulmuştur.

Güzel sanatlar liselerinde okutulan diğer yaylı çalgıların öğretim programları incelendiğinde (Çello 5 ünite, Keman 5 ünite, Kontrbas 6 ünite, Klasik Kemençe 4 ünite, Viyola 5 ünite) bu programların ortalama 5 üniteden oluştuğu görülmektedir. Yaylı çalgı program içerikleri göze alındığında kemane programı içeriğinin 36 haftalık ders saati için fazla olduğu düşünülmektedir.

2016 yılında oluşturulan Kemane Öğretim Programında kazanımlar kodlama yoluyla açıklanmıştır. Bu kodlama durumu aşağıda Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Program Kodlaması

Sınıf	Ünite	Konu	Kazanım
9	2	1	1

Tablo 1'e bakıldığında "9" sınıf seviyesini; "2" ünite numarasını; "1" konu numarasını; "1" kazanım numarasını ifade etmektedir.

Tablo 2. Öğretimde Programındaki Örnek Kazanım İfade ve Açıklamaları

Kazanım İfadesi	Kazanım Açıklaması
Kemaneyi çalmak için gerekli duruş pozisyonunu açıklar.	Çalgı çalabilmek için doğru duruş pozisyonu fotoğraf veya çizimle gösterilmelidir.

Tablo 2. incelendiğinde Kemane öğretim programı içerisinde birçok kazanım ifadesine açıklama yazıldığı görülmektedir. Yukarıdaki tabloda programda geçen bir örnek gösterilmektedir.

Öğretim programının yapısı incelendiğinde; içerisinde kemane dersi öğretim programının genel amaçları, öğrencilere kazandırmayı hedeflediği beceriler, öğrenme-öğretme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, kemane dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin açıklamalar; kemane dersi öğretim programı'nın yapısı, kemane dersi öğretim programı'nın ünite, süre, konu ve kazanımlarının bulunduğu görülmektedir.

Bu programla öğrencinin;

1. Kemane çalmada temel davranış ve becerileri kavraması ve uygulaması,
2. Kemanenin Türk müziğindeki yeri ve önemini kavraması,
3. Kemanenin tarihi gelişimi hakkında bilgi sahibi olması,
4. Kemanenin Türk halk müziği ile ilgili eserlerinden bir dağarcık oluşturması,
5. Çalışmalarında zamanı verimli kullanma alışkanlığı kazanması,
6. Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk bilinci geliştirmesi,
7. Müzik eğitimi yoluyla Türk toplumunun sosyokültürel gelişimine katkıda bulunması,
8. Ülkemizi ulusal ve uluslararası müzik etkinliklerinde temsil etmesi,
9. Müzik yoluyla millî birlik ve beraberlik bilinci geliştirmesi amaçlanmıştır.

Programın genel amaçları ile hedeflenen beceriler incelendiğinde birbirini destekler nitelikte olduklarını söylemek mümkündür.

Programın Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular

Program öğrenme-öğretme yaklaşımından kısa bilgilerle ve teorik olarak bahsetmiştir. Kemane öğretim programı öğrenci merkezli, öğrencinin kendini geliştirmesine imkân tanıyacak ve öğretmenin rehber olarak gören öğrenme-

öğretme ortamını sunmaktadır. Program uygulama sürecinde öğretmene farklı öğrenme-öğretme modellerini kullanma imkânını vermesi bakımından önemlidir. Programda öğrencilere kazandırılmak istenen hedef ve beceriler için öğretmenin kullanabileceği farklı öğrenme-öğretme teknikleri sunulmaktadır. Bu teknikler programda şöyle örneklenmektedir;

- Buluş yoluyla öğrenme,
- Sunuş yoluyla öğrenme,
- Araştırma yoluyla öğrenme,
- Tam öğrenme,
- İş birlikli öğrenme,
- Yapılandırmacı öğrenme,

Ayrıca programda öğrenme-öğretme süreci ile ilgili olarak örnek ders işlenişi veya etkinliklere yer verilmesi beklenmektedir.

Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımının Değerlendirilmesi

Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili bölümünde öğrencinin müzikal gelişimini görmek için bu sürecin değerlendirilmesinin ve ölçme sonucunda elde edilecek verilerin çok önemli olduğundan bahsedilmiştir. Ancak değerlendirme için kullanılabilecek formlar, ölçekler ve puanlama anahtarlarının program içerisinde yer almadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretim programı içerisinde öğrenmenin üç alanına ait (bilişsel, psikomotor ve duyuşsal) kazanımların bulunduğu belirtilmiştir.

Programda psikomotor ve duyuşsal alanlara ilişkin kazanımların değerlendirilmesinde;

- Kontrol listesi
- Dereceli puanlama anahtarı
- Derecelendirme ölçekleri şeklinde tasarlanmış gözlem formlarının kullanılabileceğinden bahsedilmiştir.

Bilişsel ve psikomotor alanlara ilişkin kazanımların değerlendirilmesinde;

- Bireysel ya da grup çalışması şeklinde tasarlanmış proje ve performans çalışmalarının kullanılabileceğinden bahsedilmiştir.

Programın Uygulanmasına İlişkin Açıklamaların Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular

Güzel Sanatlar Liselerinde Türk halk müziği çalgılarında geleneksel icra tekniklerinin öğretilmesinde öğretmenin rolü kuşkusuz çok önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenci öğrendiği eserleri, etütleri ya da alıştırmaları çalarken geleneksel icra tekniğini öğretmeninden görerek öğrenmesinin daha kalıcı bir öğrenme sağlayacağı düşünülmektedir. Program içerisinde geleneksel icra teknikleri için en eski ses kayıtların edinilmesi ve bir arşiv oluşturulması gerekliliğinden bahsedilirken; geleneksel icra öğretimiyle ilgili usta-çırak ilişkisinin öneminin vurgulanması ve bu uygulamanın öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleştirilmesinin gerekliliğinden bahsedilmesi beklenmektedir.

Öğretim Programının Ünite, Konu ve Kazanımlarının Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular

Tablo 3. Kemane Öğretim Programı 1. Ünite İçerik Analizi Tablosu

Ünite 1	Konular	Kazanımlar	Saat
KEMANENİN TARİHÎ GELİŞİMİ	Kemanenin Tarihi	Kemanenin tarih içerisinde geçirdiği değişimi açıklar.	1 Ders Saati
	Kemanenin Bölümleri	Kemanenin bölümlerini açıklar. Kemanenin bölümlerinin yapımında kullanılan ağaçları tanır.	
	Kemanede Yapılan Akortlar	Kemane çalarken kullanacağı akordu ifade eder. Farklı yörelerde kullanılan akortları açıklar.	
	Kemanede Akort ve Boş Telde Sesler	Akortlar ve diyapazona göre duyumları porte üzerinde gösterir.	
	Kemanenin Bakımı ve Korunması	Kemanenin bakımı ve korunmasını kavrar.	
	İnsanın Yapısına Uygun Kemane Seçimi	İnsanın bedensel yapısına uygun kemane seçmenin önemini açıklar.	

Tablo 3. incelendiğinde 1 ders saati ayrılan 1. Ünite içerisinde konu fazlalığı dikkat çekmektedir. 6 adet konu başlığının bir ders saatinde işlenmesinin öğretmen için zahmetli olacağı, ayrıca öğrenci için ise dikkat dağınıklığı oluşturabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra birinci konu dışındaki konuların ünite başlığı ile örtüşmediği görülmektedir. Bu nedenle 1. Ünite için ayrılan konu başlıklarının tekrardan incelenerek yeniden değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca her konunun iki kazanımı olması gerektiği öngörülmektedir. Tablo 1'e bakıldığında birinci ünitenin bir, dört, beş ve altıncı konularında sadece bir kazanım olduğu anlaşılmaktadır. Bu konulara birer kazanım daha eklenmesi önerilmektedir.

Tablo 4. Kemane Öğretim Programı 2. Ünite İçeriği Tablosu

Ünite 2	Konular	Kazanımlar	Saat
Kemanenin Tutuluşu	Kemanede Duruş Kemanede Tutuş	Kemaneyi çalmak için gerekli duruş pozisyonunu açıklar. Kemane tutuş şekillerinin insanların doğal yapısına göre değiştiğini fark eder.	2 Ders Saati

Tablo 4'e bakıldığında bu ünitenin konularında sadece birer kazanım olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim programlarda her konunun en az iki tane kazanımı olması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle bu konulara birer tane kazanım eklenmelidir. 1. ünitedeki konu yoğunluğu için ayrılan ders saatine göre bu ünitedeki ders saatinin fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle her iki ünite karşılaştırıldığında 2. ünitede öğrencilere kemane ile ilgili doğru duruş ve tutuş çalışmalarının kazandırılması için 1 ders saatinin yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Kemane Öğretim Programı 3. Ünite İçeriği Tablosu

Ünite 3	Konular	Kazanımlar	Saat
Kemane Çalmada Sağ ve Sol El Teknikler	Sol Elin Kemane Sapındaki Konumu ve Durumu	Sol elinin doğal duruşunu açıklar.	2 Ders Saati
	Sol Elin Kemane Sapındaki Duruşu	Sol elini klavye üzerine kurallara uygun olarak yerleştirir.	
	Sağ Elin Yay Tutuş Konumu ve Durumu	Yayın tele temas hassasiyetini kavrar.	
		Yayı tekniğine göre doğru tutmayı kavrar.	
		Yayı tel üzerinde kurallarına uygun olarak çalıştırır.	
	Kemane Çalmada Sağ ve Sol Elin Koordinasyonu	Sol elin kemaneyi tutuşunda, yayı tutan sağ el ile arasındaki uyumu fark eder.	

Tablo 5. incelendiğinde 3. ünitenin 1. 2. ve 4. konularının bir kazanımı olduğu görülmektedir. Öğretim programları içerisinde yer alan konulara en az iki adet kazanım yazılması gerektiği düşünülmektedir. Söz konusu olan ünitelere bu nedenle birer kazanım daha eklenmelidir. 3. Ünite konuları ile ilgili 1 ders saatinin yeterli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 6. Kemane Öğretim Programı 4 ve 5. Ünite İçeriği Tablosu

Üniteler	Konular	Kazanımlar	Saat
Ünite 4: Yayın Teller Üzerinde Kullanımı	Yayın Teldeki Konumu	Yayı tel üzerinde bilekten düzgün ve dengeli hareket ettirir	3 Ders Saati
		Yayı tel üzerinde bilekten düzgün ve dengeli hareket ettirerek eşit frekansta ses çıkarır.	
	Kemanede Ses Üretiş	Yayı sola (itiş) ve sağa (çekiş) doğru hareket ettirerek eşit frekansta ses çıkarır.	
	Belirli Sürelerle Yay Çalışmaları	Yayı doğru kullanma çalışmaları yapar.	
Ünite: 5: Kemanede Uzun/Kısa Yaylar ve Yay Yönleri	Kemanede Yay Yönleri	Yayda itiş-çekiş hareketlerini uygular.	3 Ders Saati
	Birlik/İkilik/ Dörtlük Notaların Yayları	Bir dörtlük/sekizlik/onaltılık notaların yaylarını uygular.	

Tablo 6'ya göre dördüncü ünitenin 2. ve 3. konularında, beşinci ünitenin ise 1. ve 2. konularında yeteri kadar kazanım olmadığı görülmektedir. Öğretim programlarında her konunun en az iki kazanımı olması gerekmektedir. Bu nedenle ünite konularına yeterli kazanımların eklemesi gerektiği düşünülmektedir. Dördüncü ünitedeki bazı konuların 5. ünitedeki bazı konularla aynı içeriğe sahip olduğu için konuların birleştirilerek uygulanması, bazılarının ise kaldırılması gerektiği düşünülmektedir. Her iki ünitede içeriğine bakıldığında yay çalışmalarının hangi tellerde yapılacağı hakkında bir açıklama bulunmamaktadır. Parmak baskıları olmadan sadece boş teller üzerinde yapılacak olan yay çalışmaları

için altı ders saatinin fazla olduğu, bu saatlerin program içerisinde nota ve egzersiz çalışmalarına ayrılmasının öğrencilerin lehine olacağı düşünülmektedir.

Tablo 7. Kemane Öğretim Programı 6. Ünite İçeriği Tablosu

Ünite 6	Konular	Kazanımlar	Saat
Kemanede Tartım Kalıpları ve Çevrim Uygulamaları	Kemane Çevrimi ve Tanım	Birinci tel (re) ikinci tel (la) tellerinde çevrim yapar. İkinci tel (la) üçüncü tel (re) tellerinde çevrim yapar. Üçüncü tel (re) dördüncü tel (sol) tellerinde çevrim yapar. Farklı nota kalıplarında çevrim etütleri yapar.	2 Ders Saati

Tablo 7 değerlendirildiğinde bir ünitenin en az iki konusu olması gerektiği düşünülmektedir Bu nedenle bu ünitede iki adet konu başlığı açılması gerekmektedir. Ayrıca tablo incelendiğinde ünite başlığı ile konunun örtüşmediği görülmektedir. Öğrenciye verilmek istenen konu farklı başlıklarla açıklanabilir. Ünite başlığındaki çevrim uygulamaları yerine daha anlaşılır olabilecek kemanenin diz üzerindeki konumu başlığı kullanılabilir.

Tablo 8. Kemane Öğretim Programı 7. Ünite İçeriği Tablosu

Ünite 7	Konular	Kazanımlar	Saat
Kemanede Baskı Uygulamaları	Birinci Parmak Baskıları	Dört telde birinci parmak baskısı yapar. Dört telde birinci/ikinci parmak baskısı yapar. Dört telde birinci/ikinci/üçüncü parmak baskısı yapar. Dört telde birinci/ikinci/üçüncü/dördüncü parmak baskısı yapar.	2 Ders Saati

Tablo 8'e bakıldığında parmak baskılarından bahsedildiği ancak bu baskıların hangi parmak konumlandırma şekline ya da notalara denk geldiği açıklanmamıştır. Ayrıca bir ünitenin en az iki konusu olması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle bu üniteye iki adet konu başlığı açılması uygun görülmektedir.

Tablo 9. Kemane Öğretim Programı 8. Ünite İçeriği Tablosu

Ünite 8	Konular	Kazanımlar	Saat
Kemane İçin Melodik Etütler	Kemanede Yay/Baskı ve Çevrim Uygulamaları Bağlı Yayla Etüt Uygulamaları	İki dörtlük/dörtlük ve sekizlik tartımlarla etütler çalar. Dörtlük/sekizlik ve onaltılık tartımlarla etütler çalar. Noktalı/senkop ve triole kalıplarla etütler çalar. Aynı yayda farklı sesler çıkarma uygulamaları yapar.	3 Ders Saati

Tablo 9 incelendiğinde sadece bağlı çalma çalışmalarından bahsedildiği görülmektedir. Oysaki bağsız yay çalışmalarından da bahsedilmesi öğrencinin yay tekniklerini bilmesi açısından gerekli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra kemanenin Türk Halk müziği çalgısı olması sebebiyle melodik etütler yerine makamsal etütler kullanılması gerekmektedir.

Tablo 10. Kemane Öğretim Programı 9. Ünite İçeriği Tablosu

Ünite 9	Konular	Kazanımlar	Saat
Kemanede Arızalı Ses Baskıları	Arızalı Ses Baskıları	Birinci telde sol diyez/fa diyez ve mi bemol seslerini basar. İkinci telde do diyez ve si bemol seslerini basar. Üçüncü telde sol diyez/fa diyez ve mi bemol seslerini basar. Dördüncü telde do diyez/si bemol ve la bemol seslerini basar.	4 Ders Saati

Tablo 9'a göre kemanenin Türk Halk müziği yaylı çalgılarından biri olmasından dolayı arızalı seslerden önce komalı seslerin makam dizileri yoluyla anlatılması ve öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca tabloda görüldüğü üzere dokuzuncu ünitenin bir adet konusu bulunmaktadır. Bu üniteye bir konu başlığının daha eklenmesi gerekli görülmektedir.

Tablo 11. Kemane Öğretim Programı 10. Ünite İçeriği Tablosu

Ünite 10	Konular	Kazanımlar	Saat
Çevrim ve Yay Güçlendirme Uygulamaları	Birinci ve İkinci Telde Güçlendirme	Birinci ve ikinci telde dörtlük/sekizlik tartımı yapar. Birinci ve ikinci telde sekizlik/onaltılık tartımı yapar.	2 Ders Saati
	İkinci/Üçüncü Telde Güçlendirme	İkinci/üçüncü telde dörtlük/sekizlik tartımı yapar. İkinci/üçüncü telde sekizlik/onaltılık tartımı yapar.	
	Üçüncü/Dördüncü Telde Güçlendirme	Üçüncü/dördüncü dörtlük/sekizlik tartımı yapar. Üçüncü/dördüncü sekizlik/onaltılık tartımı yapar.	

Tablo 11'e göre çevrim kavramı kemanenin diz üzerindeki konumu olarak ifade edilebilir. Kemanenin diz üzerindeki konumu ve yay ile ilgili çalışmalar egzersiz etüt ve alıştırmalarla yapılabilir. Güçlendirme çalışmalarında tartım kalıplarının hangi notalarla ve hangi parmaklarla yapıldığı anlaşılmamaktadır.

Tablo 12. Kemane Öğretim Programı 11. Ünite İçeriği Tablosu

Ünite 11	Konular	Kazanımlar	Saat
Kemane İçin Gam Çalışmaları	Tiz Seslerden Pes Seslere	Birinci tel/ikinci telde gam etütleri çalar.	2 Ders Saati
		İkinci tel/üçüncü telde gam etütleri çalar.	
		Üçüncü tel/dördüncü telde gam etütleri çalar.	
	Pes Seslerden Tiz Seslere	Dördüncü tel/üçüncü tel gam etütleri çalar.	
		Üçüncü tel/ikinci tel gam etütleri çalar.	
		İkinci tel/birinci tel gam etütleri çalar.	
	Çevrim/Güçlendirme Kazanım Uygulamaları	Birinci tel/ikinci tel melodik etütler çalar.	
		İkinci tel/üçüncü tel melodik etütler çalar.	
		Üçüncü tel/dördüncü tel melodik etütler çalar.	

Tablo 12'ye bakıldığında ünite başlığıyla konu başlıklarının örtüşmediği görülmektedir. Ayrıca konu başlıklarının anlam olarak tek başına bir şey ifade etmediği anlaşılmaktadır. Bu nedenle konu başlıklarının daha anlaşılır bir şekilde değiştirilmesi gerekmektedir. Ünitede yer alan gam çalışmaları yerine makamsal dizi çalışmaları, melodik etütler yerine makamsal etütler kavramlarını kullanmak kemane çalışmaları için daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Tablo 13. Kemane Öğretim Programı 12. Ünite İçeriği Tablosu

Ünite 12	Konular	Kazanımlar	Saat
Kemane İçin Teknik ve Melodik Etütler	Kemanede Sol El Güçlendirme Uygulamaları	Çevrim güçlendirme uygulamaları yapar.	2 Ders Saati
		Parmak/baskı güçlendirme uygulamaları yapar.	
	Kemanede Sağ El Güçlendirme Uygulamaları	Uzun ve bağlı yay güçlendirme uygulamaları yapar.	
		Kısa ve yay hızı kazanma güçlendirme uygulamaları yapar.	

Tablo 13 incelendiğinde ünite başlığıyla konu içeriklerinin örtüşmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra ünite konularındaki güçlendirme uygulamalarının hangi tellerde ve çalışmalarla yapılacağının (etüt, egzersiz vb.) belirtilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çevrim yerine kemanenin diz üzerindeki konumu kavramı kullanılması uygun görülmektedir.

Önerilen Ünite, Konu ve Kazanımlar İle İlgili Bulgular

9. Sınıf Kabak Kemane Dersi Öğretim Programı Ünite, Konu ve Kazanımları (Önerilen Program)

9.1. Kabak Kemane Çalmanın Temel Unsurları

9.1.1. Kabak Kemane ve Yayın Özellikleri

9.1.1.1. Kabak Kemanenin bölümlerini tanır.

9.1.1.2. Yayın bölümlerini tanır.

9.1.2. Kabak Kemanenin Akordu

9.1.2.1. Kabak Kemanenin akordunu ve tellerin isimlerini bilir.

9.1.2.2. Farklı yörelerde kullanılan akordları açıklar.

9.1.3. Kabak Kemane Seçimi ve Korunması

9.1.3.1. Kabak Kemane ve yayın bakımına ve korunmasına özen gösterir.

9.1.3.2. Fiziki özelliklere uygun kabak kemane ve yay seçmenin önemini fark eder.

9.1.4. Kabak Kemanede Duruş ve Tutuş

9.1.4.1. Kabak Kemane çalmada doğru ve düzgün bir duruşun önemini açıklar.

9.1.4.2. Kabak Kemane ve yayın doğru tutuluşunu kavrar.

9.2. Kabak Kemane Çalmada Sağ ve Sol Elin Kullanımı

9.2.1. Sol Elin Kabak Kemane Sapındaki Konumu ve Durumu

9.2.1.1. Sol elinin doğal duruşunu açıklar.

9.2.1.2. Sol elini klavye üzerine kurallara uygun olarak yerleştirir.

9.2.2. Sağ Elin Yay Tutuş Konumu ve Durumu

9.2.2.1. Yayın tele temas hassasiyetini kavrar.

9.2.2.2. Yayı tekniğine göre doğru tutmayı kavrar.

9.2.2.3. Yayı tel üzerinde kurallarına uygun olarak çalıştırır.

9.3. Yayın Teller Üzerinde Kullanımı

9.3.1. Yayın Teldeki Konumu

9.3.1.1. Yayı tel üzerinde bilekten düzgün ve dengeli hareket ettirir.

9.3.1.2. Yayı tel üzerinde bilekten düzgün ve dengeli hareket ettirerek eşit frekansta ses çıkarır.

9.3.2. Kabak Kemanede Ses Üretiş

9.3.2.1. Yayı sola (itiş) ve sağa (çekiş) doğru hareket ettirerek eşit frekansta ses çıkarır.

9.3.2.2. Kabak Kemaneden nitelikli ses üretir.

9.4. Kabak Kemane Çalmada Konumlar

9.4.1 Kabak Kemanede Konum

9.4.1.1. Yaylı çalgılarda konumun önemini bilir.

9.4.1.2. Kabak Kemanede birinci konumu ifade eder.

9.4.2. Kabak Kemanede Birinci Konum

9.4.2.1. Birinci konumda birinci teldeki temel notaları doğru çalar.

9.4.2.2. Birinci konumda ikinci teldeki temel notaları doğru çalar.

9.4.2.3. Birinci konumda üçüncü teldeki temel notaları doğru çalar.

9.4.2.4. Birinci konumda dördüncü teldeki temel notaları doğru çalar.

9.5. Kabak Kemane Çalmada Temel Yay Teknikleri

9.5.1. Kabak Kemanede Bağsız Çalma Tekniği

9.5.1.1. Bağsız çalma tekniğini açıklar.

9.5.1.2. Tüm tellerdeki notaları bağsız çalma tekniğine uygun çalar.

9.5.2. Kabak Kemanede Bağlı Çalma Tekniği

9.5.2.1. Bağlı çalma tekniğini açıklar.

9.5.2.2. Tüm tellerdeki notaları bağlı çalma tekniğine uygun çalar.

9.6. Kabak Kemanede Makamsal Dizi, Etüt ve Eserler

9.6.1. Hüseyni Makamında Dizi, Etüt ve Eserler

9.6.1.1. Hüseyni makamı dizisini çalar ve aldığı değiştirici işareti açıklar.

9.6.1.2. Hüseyni makamında dizi çalar.

9.6.1.3. Hüseyni makamında etüt ve eser çalar.

9.6.2. Kürdi Makamında Dizi, Etüt ve Eserler

9.6.2.1. Kürdi makamı dizisini çalar ve aldığı değiştirici işareti açıklar.

9.6.2.2. Kürdi makamında dizi çalar.

9.6.2.3. Kürdi makamında etüt ve eser çalar.

9.6.3. Hicaz Makamında Dizi, Etüt ve Eserler

9.6.3.1. Hicaz makamı dizisini çalar ve aldığı değiştirici işareti açıklar.

9.6.3.2. Hicaz makamında dizi çalar.

9.6.3.3. Hicaz makamında etüt ve eser çalar.

Tablo 14. (Önerilen Program) 9. Sınıf Kabak Kemane Dersi Öğretim Programı Ünite ve Süreleri

Üniteler	Konu Sayıları	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati	Oranı (%)
Kabak Kemane Çalmanın Temel Unsurları	4	8	3	8,3
Kabak Kemane Çalmada Sağ ve Sol Elin Kullanımı	2	5	2	5,5
Yayın Teller Üzerinde Kullanımı	2	4	2	5,5
Kabak Kemane Çalmada Konumlar	2	6	3	8,3
Kabak Kemane Çalmada Temel Yay Teknikleri	2	4	2	5,5
Kabak Kemanede Makamsal Dizi, Etüt Ve Eserler	3	9	24	66,9
TOPLAM	15	36	36	100

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümü için hazırlamış olduğu Kemane (9. Sınıf) öğretim programının incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların sonuçları şu şekilde özetlenebilir.

Daha önceden Güzel Sanatlar Lisesi öğretim programları içerisinde yer almayan kemane dersi ilk defa 2016 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu öğretim programının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile kurgulanmış ve dört yıldır yürürlükte olduğu görülmektedir. Bu döneme kadar kemane dersinin ve öğretim programının Güzel Sanatlar Liselerinde eğitimi verilen Türk Halk Müziği yaylı çalgılarından ilk olması bakımından önem taşımakta ve bu okullar adına yeni bir dönemin başlangıcı olmaktadır.

Türk Halk kültürünün yayılması ve Halk müziğimizin gençlerimiz tarafından tanınması ve sevilmesi adına bu kültürün vazgeçilmez yaylı sazlarından biri olan kemane çalgısının 2016 yılından itibaren Güzel sanatlar liselerinde ders olarak okutulması önem taşımaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı öğretim programlarının yer aldığı http://mufredat.meb.gov.tr internet adresinde kemane dersi ile ilgili kullanılmaya hazır iki adet öğretim programı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu her iki programın kemane dersi ile ilgili 9 sınıf ünite ve konularının birbirleriyle örtüşmediği görülmektedir.

Mevcut programının isminde anlam karmaşası olmaması ve programın ismini bilimsel bir zemine oturtmak açısından kemane öğretim programının ismi kabak kemane öğretim programı olarak değiştirilebilir. Söz konusu çalgı ile ilgili yapılan araştırmaların (Akyol, 2017; Çelik, 2010; Çelik 2018; Şener,2019) içerikleri ve başlıkları incelendiğinde bu çalgının isminin kabak kemane olarak kullanıldığı görülmektedir.

Öğretim programında melodik etütlere yer verilirken makamsal etütlere yer verilmemiştir. 9. Sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun eser icralarına yer verilmediği görülmektedir. 36 haftalık süre içerisinde sadece etüt icrasına ilişkin ders saat ayrıldığı görülmektedir. Öğrenci seviyesine uygun eser icralarına da yer verilebilir.

Öğrenci seviyesine uygun, onların rahatlıkla icra edebileceği yörelerden eser örneklerine yer verilmesi önerilmektedir. Öğretim programı içerisindeki bazı konuların sadece bir kazanımının olduğu görülmektedir. Bu konulara en az iki kazanım yazılması önerilmektedir. Öğretim programı içerisindeki bazı ünitelerin sadece bir adet konusunun olduğu görülmektedir. Bu ünitelere en az iki konu yazılması önerilmektedir.

Kemane öğretim programında, farklı eğitim durumlarına yer verilebilir. Kemane öğretim programındaki kazanımlar, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri göz önünde bulundurularak tekrardan düzenlenebilir. Ayrıca Güzel Sanatlar Liseleri için daha önce hazırlanmış çalgı (bağlama, keman, piyano vb.) öğretim programlarında öğrencileri değerlendirmek için programa eklenen örnek formlar ve ölçeklere kemane programında da yer verilebilir. Kemane öğretim programının 10,11 ve 12 sınıf bölümleri bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akyol, A. (2017). "Kabak Kemanenin Dünü Bugünü ve Yarını." *İnönü University Journal of Culture and Art,* 3 (1): 163-181

Albuz, A, (2004). "Eğitim/Müzik Eğitiminde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış." *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (1): 13-18

Çelik, Ö. (2018). *Batı Anadolu'da Kabak Kemane ve İcra Geleneği.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Halk Bilimi Anabilim Dalı, İzmir.

Çelik, Ö. (2010). *Türk Dünyası'nda Üç Yaylı Çalgı: Kılkobız, Kamança ve Kabak Kemane*. Ege Üniversitesi Basımevi.

İşeri, K., & Baştuğ, M. (2016). "Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi." *International Journal of Language Academy*, 4(4): 17-35.

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2016). *Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi Kemane Dersi Öğretim Programı (9,10,11 ve 12. Sınıflar).* Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2016). *Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi Yaylı Sazlar Dersi (Kemane-Kemança-Karadeniz Kemençesi) Öğretim Programı (9,10,11 ve 12. Sınıflar).* Ankara.

Karaağaçlı, M. (2011). *Öğretimde Kuramlar ve Yaklaşımlar (1. Baskı).* Ankara: Sage Yayıncılık Reklam Mat. San. Tic. Ltd. Şti.

Milli Eğitim Bakanlığı. (Ağustos 2016). *Tebliğler Dergisi*. 79. Sayı: 2707.

Sönmez, V. (1999). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (8. baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şener, G. (2019). "Kabak Kemane'nin Tarihsel Süreci ve Bugünü/Kabak Kemane's Historical Process And Precent." *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 11(1): 227-246.

Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi (2. Baskı).* Ankara: Adalet Matbaası.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2012). *Program Geliştirme*. Ankara: Yediiklim Eğitim Bilgisayar Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti.

COVID-19 PANDEMİSİ VE SİYASAL ALANDA OLASI GELİŞMELER: TÜRKİYE'DEN BİR ANALİZ

Dr. Ahmet Nazmi ÜSTE
Dokuz Eylül Üniversitesi, İBFF, Kamu Yönetimi Bölümü
nazmiuste@windowslive.com

Doç. Dr. Ulviyye AYDIN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İBFF, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler
ulaydin91@hotmail.com

ÖZ

11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü COVID-19 pandemisini ilan ettikten sonra hemen her sektör bu durumdan etkilenmiştir. Özellikle petrol fiyatlarının arz-talep ilişkisine bağlı hızlı düşüşü, diğer yandan COVID-19 salgınının kontrol altına alınmasında yaşanan güçlükler, hem iç politikada hem de dış politikada etken olan tüm aktörlerin yeniden pozisyon almalarını gerektirecek hamleler yapmalarını gündeme getirmiştir.
Bu çalışmada COVID-19 pandemisinin etkisi ile siyasal alanda olası gelişmeler değerlendirilmiştir. Buna göre, küresel bir sorun olan COVID-19 pandemisi hem iç politikada hem de uluslararası politikada geniş çaplı bir işbirliğini zorunlu kılmıştır. Birçok konuda olduğu gibi bu konuda da iç politika-dış politika ayrımını ortadan kaldıran bir nitelik taşımaktadır. Süreç uluslararası düzeyde devletlerin oluşturduğu bir sistemden çok devletlerin oluşturduğu bir topluluk yapısıyla çözülecek gibi görünmektedir. Böylesi bir entegrasyon ilişkisi devletlerin eski reflekslerinden sıyrılmalarını zorunlu hale getirirken bunu başarmak da bir o kadar zordur. Daha otoriter yapılarla pandemi sürecini belli ölçülerde kontrol altına almak mümkün olabilecektir. Bu noktada yasaklamalar, kısıtlamalar, kontroller devreye girebilecektir. Ancak pratikler göstermiştir ki toplumsal bilinç her kesimde bu sürecin ciddiyetine uygun davranışları ortaya çıkartmamaktadır. Ayrıca devletlerin birbirleriyle eş güdümlü çalışma zorunluluğu zaman zaman eski hassasiyetlerin engellemesiyle de karşılaşılabileceği durumlar ortaya çıkartabilecektir. Bu noktada sivil toplum örgütlerinin inisiyatif alabileceği ve işlevsel olabileceği durumlar söz konusudur. Ancak bu durum da beraberinde güvenlik, istihbarat, koordinasyonsuzluk gibi sorunları beraberinde getirebilecektir. Devletlerin bu noktada sivil topluma alan açacak hamleler yapması halinde dikkate alması gereken konular arasında olan güvenlik, istihbarat, koordinasyon gibi konular "yeni normal"in standartlarını oluşturacaktır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, güvenlik, iç politika, sivil toplum, uluslararası politika.

COVID-19 PANDEMIC AND POSSIBLE DEVELOPMENTS IN THE POLITICAL AREA: AN ANALYSIS FROM TURKEY

ABSTRACT

After the World Health Organization's announcment of the COVID-19 pandemic on March 11, 2020, almost every sector was affected by this situation. Particularly, the rapid decline of oil prices due to the supply-demand relationship, on the other hand, the difficulties in controlling the COVID-19, revived to take an initiative requiered the repositioning of all actors involving in both domestic and foreign policy.

In this study, possible developments with the effect of the COVID-19 pandemic in the political field were evaluated. According to this, the COVID-19 pandemic, which is a global problem, has required a wide-ranging cooperation in both domestic and international politics. As in many other issues, it also eliminates the distinction between domestic and foreign policy. The process seems to be resolved by a community structure formed by states rather than a system formed by states at international level. While such an integration relationship requires states to get rid of their old reflexes, it is just as difficult to achieve. It will be possible to control the pandemic to a certain extent with more authoritarian structures. At this point, prohibitions, restrictions and controls may be activated. However, practices have shown that social consciousness does not reveal behaviors appropriate for seriousness of this process in all segments. In addition, the obligation of states to work in coordination with each other may create situations where former sensitivities may be hindered from time to time. At this point, there are situations in which civil society organizations can take initiative and be functional. However, this situation may create problems such as security, intelligence and lack of coordination. In case of taking an initiative by states to open a space for civil society in this respect, issues such as security, intelligence and coordination that states should also take into consideration will set the standards of the "new normal".

Keywords: Civil society, COVID-19, domestic politics, international politics, security.

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) 11 Mart 2020 tarihinde COVID-19 için pandemi ilanını takip eden süreçte küresel çapta bu duruma dayalı birçok etkileşim ve değişim gerçekleşmeye başlamıştır. Sınır tanımayan hastalıklar her ne kadar insanlık için yeni değilse de bu hastalık, yani COVID-19 yenidir. Sıtma, veba, tüberküloz, veba, sifilis gibi hastalıkları dünya tanımaktadır (Riztzer 2020: 386). COVID-19 2019'ın ikinci yarısında yeni keşfedilen bir virüsün yol açtığı hastalık olması nedeniyle henüz bir aşı ya da etkin bir tedavi yöntemi geliştirilememiştir (DSÖ, 2020). Bununla beraber birçok farklı gelişmişlik düzeyine sahip ekonomi bu hastalığın yarattığı ve yaratabileceği tahribatı azaltmak ve önleyebilmek için işbirliği içine girmişlerdir. Örneğin düşük ve orta seviyede ekonomik kapasitesi olan ülkeler için 120 milyon adet COVID-19 testi için küresel ortaklıklar dikkat çekicidir. Bu tür işbirliklerinin sadece sağlık boyutundan bahsetmek yeterli olmayacaktır. Zira DSÖ Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus COVID-19 testleriyle sadece virüsün nerede saklandığını bulmakla kalmadıklarını, aynı zamanda virüsü tecrit ederek hükümetlerin istediği şekilde ekonomileri yeniden çalışır hale getirebilecek ve hayatı yeniden normalleştirebilecek olanakları da sağlayabileceklerini, bu nedenle hükümetler açısından test kitlerinin yaşamsal olduğunu vurgulamıştır (DSÖ, 2020). Bir başka küresel işbirliği platformu da COVAX'tır. COVAX'ın proje ortaklarından Küresel Aşı İttifakı Başkanı Seth Berkley Reuters Haber Ajansı'na verdiği röportajda COVID-19 aşısının bulunması sonrası küresel çapta adil dağıtım ve satışıyla alakalı çalışmalara 76 orta üst ve yüksek gelir grubundan devletin katılma iradesi gösterdiğini ifade etmiştir (Independent, 2020).

Görüleceği üzere pandemi ve benzeri küresel sorunlar, uluslararasında devletlerin dayanışma motivasyonlarını arttırıcı bir etki yaratmıştır. Gerçi pandemi öncesi dönemlerde de var olan ve küresel tehdit oluşturan birçok çevresel sorun, terörizm, uyuşturucu kaçakçılığı gibi başlıklardan hiç biri COVID-19 pandemisi kadar yankı bulmamıştır. Bunda etkili olabilecek çeşitli faktörden bahsetmek mümkündür. Ama ilk akla gelen neden belki de kontrolün devletlerin elinde olmadığı bir sürecin yaşanması ve gelişmiş-azgelişmiş devlet ayrımının en azından erken dönemlerde hastalığın yayılması açısından anlam taşımamasıdır. Devletlerin klasik egemenlik alanları içerisinde devletin kontrolü sağlayamadığı, ya da en azından sürece etki etmekte aciz kaldığı böyle çok az olay söz konusu olabilmiştir. Devletlerin bu süreçte münferit hareketlerle çözüme ulaşamayacağı aşikardır. Süreç işbirliklerinde artışı ve bir nevi uluslararası toplum şeklinde hareket edebilmeyi zorlamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 pandemisi dolayısıyla ulus-devlet ve egemenlik kavramlarının maruz kaldığı dönüşüm/değişim ve bu bağlamda oluşabilecek siyasal gelişmeler değerlendirilmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde küreselleşen dünyada ulus-devlet ve egemenlik kavramları üzerinde durulmuş, çalışmanın ikinci bölümünde COVID-19 pandemisi sonrasında siyasal alana ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur. Çalışma sonuç bölümü ile tamamlanmıştır.

1. ULUS-DEVLET VE EGEMENLİK

Modern uluslararası toplumun evrimi hakkında çalışan Martin Wight ve Hedley Bull insani adalet fikrinin doğal hukuk doktrini şeklinde, uluslararasında ve devletler arası ilişkilerde tarihsel açıdan gelişimi önce olan bir alan olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuda yapılan birçok tartışma bulunmaktadır. Örneğin Martin Wight, uluslararası toplumun gelişebilmesi için asgari bir kültürel birliği gerekli görürken, takipçisi Hedley Bull ise dil açsından, dinsel ya da kültürel uyum olmadan da uluslararası toplumun var olabileceğini iddia etmiştir. Wight ve Bull'un bu alandaki çalışmalarında

dikkat çeken en önemli farklardan biri Bull'un Wight'dan farklı olarak "uluslararası sistem" ve "uluslararası toplum" ayrımını ortaya koymasıdır. Bull'a göre bir devletler sistemi iki ve daha fazla devletin birbirleriyle yeterince temasa geçmeleri halinde bir bütünün parçaları şeklinde hareket etmeye başlarlar ve birbirlerinin karar alma süreçlerine etkileri oluşur. Bu durumda bir uluslararası sistemden bahsetmek mümkündür. Diğer yandan Bull, bazı ortak çıkar ve değerlerin farkında olan devletlerin birbirleriyle etkileşiminde kendilerini ortak kurallar bütününe bağlamaları, ayrıca ortak kurumlarda görev almalarıyla bir devletler topluluğu oluşturacaklarından bahsetmiştir. Bu açıklama uluslararası toplumun ortaya çıkışına dair kuramsal çalışmalara temel oluşturabilecek niteliktedir (Linklater 2012: 126-127).

Bull, devletlerin farklı kültürellere ve medeniyet değerlerine sahipken bir araya gelmelerini faydacı bir gereksinimden kaynaklandığını ifade etmiştir (Linklater 2012: 127). Pandemi bu anlamda değerlendirildiğinde farklı devletlerin bir araya gelmeleri ve işbirlikleri yapmaları için kaçınılmaz bir gereklilik yaratabilecek niteliktedir. Öyleyse pandeminin küresel çapta bir uluslararası toplum oluşumuna etki edebilme kapasitesinde olduğunu söylemek mümkündür.

Her ne kadar pandeminin devletlerin geleneksel egemenlik reflekslerini değişikliğe zorlayıcı bir etkisinden bahsetmek mümkünse de yine de uzun süre küresel siyasetin temel ve en önemli aktörü olan devleti tam olarak etkisiz saymak mümkün değildir. Gerçi teknolojik gelişmelerin etkisi ve onu takip eden süreçteki küreselleşme olgusu devletlerin geleneksel egemenlik alanlarını oldukça daraltmıştır. Egemenlik, birçok farklı şekilde tanımlansa da esasen, kendinden daha üst bir otoritenin olmadığı, varsa da ona boyun eğmeme halini anlatmaktadır. Bu nedenle egemenlik bizzat devlete aittir ve egemenlik olmadan devlet vardır demek zordur. Egemenliği devlet yaratmaktadır, ancak bunu kimin adına kullandığı her zaman bir tartışma alanı olmuştur (Kılıçbay 1997: 11). Kenichi Ohmae "Ulus Devletin Sonu" (1996) isimli çalışmasında "Geleneksel ulus-devletler doğal olmaktan çıkmış, hatta küresel ekonomide imkansız birimler haline gelmiştir" (Heywood 2013: 49) şeklinde bir ifade kullandığında dahi bugün yaşanan pandemi süreci kadar ulus-devleti zorlayan bir dönemden bahsetmek mümkün değildir.

Küreselleşme süreci esasen, pandemi dönemine gelene kadar olan süreç boyunca devletin egemenlik alanlarının güncellendiği bir dönem olmuştur. Bu süreci devletlerin egemenlik gücünün düşüşü olarak da, devletlerin yeni koşullara uygun reformu olarak da okumak mümkündür. Küreselleşmenin, yönetsel süreçlerde devlet dışı unsurları da karar alma süreçlerine dahil ettiği ürettiği, özel alan-kamusal alan ayrımının kaybolduğu, yönetişim boyutunu geliştirdiğini söylemek mümkündür. Bu boyutun devletlerin egemenlik yetkilerinde bir azalmayı beraberinde getirdiği açıktır. Zira devleti devlet yapan belki de en temel unsur onun tanımlı ülkesel sınırları içerisindeki mutlak egemenliğidir (Heywood 2013: 151). Bu egemenlik saygı duyulan ve kabul gören bir nitelik taşımaktadır. Birleşmiş Milletler (BM) ifadesinden de görüleceği üzere günümüzde siyasal açıdan dünya toplumu ulus-devletlerden oluşmuştur. 1648 Vestfalya Barışı'ndan bu yana kendini geliştiren ulus-devletler sistemi farklı süreçler[1] sonucunda benzer yapılarla dünya siyasetinde yer almıştır. Ulus-devlet yapısının, ulus-devlet öncesi siyasal yapılar karşısındaki üstünlüğü 20. Yüzyıl içerisinde net olarak kanıtlanmıştır (Habermas 2012: 13-14).

20. yüzyıl ulus-devletlerin olgunluğa eriştiği yüzyıl olarak görülebilecektir. Özellikle Birinci Dünya Savaşı'nın Avusturya-Macaristan, Osmanlı ve Rus İmparatorluğu gibi birçok imparatorluğu tarihe gömmesi, İkinci Dünya Savaşı

[1] Avrupa kıtasının kuzey ve kuzey batısındaki klasik devlet ulusları kendilerini o zamanki devlet içerisinde geliştirmişlerdir. Bu unsurlar 1648 Vestfalya Barışı ile şekil kazanmış olan Avrupa devletler sisteminin birer parçasıdırlar. Diğer taraftan İtalya ve Almanya gibi sonradan birliğini kurarak devletleşen uluslar Avrupa'nın ortasında ve doğusunda ulus-devlet oluşumunda farklı bir gelişim göstermişlerdir. Bkz. Jürgen Habermas, "Öteki" Olmak, "Öteki"yle Yaşamak, Yapı Kredi Yayınları, 6. Baskı, Çev: İlknur Aka, İstanbul, 2012.S.13.

sonrasında sömürgelerin bağımsızlıklarını ilan etmeleri ile ulus-devlet yapıları uluslararası politikada tartışmasız en etkin aktör olarak yer almışlardır (Sönmezoğlu 2014: 21-25). Georg Wilhelm Friedrich Hegel'e göre tarihsel her bir yapı olgunluğa ulaştığında yok olmaya mahkumdur (Habermas 2012: 14). Ulus-devlet yapısının da olgunluk dönemi sonrası böylesi bir yok oluşu yaşayıp yaşamayacağı üzerine düşünülen bugünlerde gelişmeler ulus-devletlerin aşamayacağı boyutları önümüze getirmiştir.

Ulus-devletin ortaya çıkışı bir anlamda parçalanmaya yüz tutmuş yapıları bir arada tutmaya çalışan ilk çağdaş bütünleşme çabasının sonucudur. Bir anlamda ulus-devlet, bir sorun çözmüştür. Günümüzde de benzeri bir tarihsel süreçle yüzleştiğimizi ifade etmek mümkündür. İlişkilerde, iletişimde, ekonomik üretim ve parasal kaynaklarda, teknolojide, silahların transferlerinde, ekolojide ve askeri alanlardaki küreselleşme, artık ulus-devletle ve ulus-devletlerin bir araya gelmesiyle, aynı zamanda alışıla gelen yöntemlerle sorunlara çözüm bulmayı olanaksız hale getirmiştir (Habermas 2012: 14-15). Değişim sadece ekonominin işleyişinde ve kapsamında değildir. Gelişen teknoloji sağlıktan ulaşıma, silahlardan ilaçlara kadar birçok ve farklı alanda kullanıma sunulduğundan daha önce karşılaşılmamış içerik ve boyutta sorunlar da gündeme gelebilmektedir. COVID-19 pandemisi bu konuda en çarpıcı örneklerden birini oluşturmuştur.

Ulus-devletler küresel çapta ve içerikteki sorunlara çeşitli tepkiler vermeye çalışmaktadırlar. Bu konuda ulus-devletlerin aralarında oluşturdukları bütünleşme girişimleri ilk dikkat çeken çabalardandır. Artık ulus-ötesi toplumların daha fazla rol aldığı bir dönemden bahsetmek mümkündür (Habermas 2012: 15). Ulusal gücün bu süreçte diplomatik, ekonomik, askeri ve kültürel alanda kullanıldığı görülmektedir. Böylece sivil toplum kuruluşları, bireyler ve grupların birer aktör olarak daha fazla rol aldığına şahitlik edilmektedir (Viotti & Kauppi 2014: 186).

Modernleşme süreci için belki de en çok dikkat çeken özellik olan devletin sivil toplumdan ayrılması, başka bir değişle devlet mekanizmasının kendine özgü olmasıdır. Modern devlet için hem yönetim hem de vergi devletidir demek mümkündür. Devletin parasal ihtiyaçları devletçe oluşturulmuş vergi sistemi ile karşılanmaktadır (Habermas 2012: 17). Bu durum devletlerin küreselleşme öncesi dönemde günümüze göre izole kalabilecekleri ve iç egemenliklerini daha rahat şekilde kullanabilecekleri bir ortam hazırlamıştır. Ne var ki uluslararasında artan göç, kültürel anlamda benzeşmeler, sınırların gelişen teknolojiye paralel olarak eskiye göre daha geçirgen olması, internet teknolojisi, mobil telefonlar, radyo ve televizyon yayınlarının kontrol edilemez sayı ve özelliklerle gelişmesi klasik anlamda devletin tespit edebilme kapasitesi ve kontrolünü imkansız boyutlara taşımıştır. Devletler ulusal ekonomik alan üzerinde de egemenlik kaybına uğramışlardır. Dünyanın küresel ekonomisine bir şekilde bütünleşmiş ekonomik yapılar, ne kadar yerel ve ulusal olsalar da klasik anlamda yerel değillerdir. Böylesi bir küresel bütünleşme devletlerin ulusal ekonomi üzerindeki etkinliğini de oldukça azaltmıştır. Yine de devletlerin bu alanda tamamen etkisizliğini söylemek de kolay olmamaktadır. Bugün işleyen bir piyasa ekonomisi için gerekli hukuksal ve alt yapısal zeminin hazırlanmasında devletlerin aktif rol aldığı gerçeği inkar edilememektedir (Heywood 2013: 154-156). Hatta küreselleşmeyle devletlerin egemenliğinde bir azalma olduğuna dair görüşlere katılmayan "kuşkucular" (skeptics), merkezi temsil eden kapitalist devletlerin, ulus-üstü işbirlikleriyle, egemenliklerini daha da güçlendirdiklerini savunmaktadırlar. Bu konuda bir diğer görüş ise devletin ve egemenliğin varlığını koruduğunu, ancak dönüşerek bu varlığı sürdürdüğünü iddia edenlere aittir (Kaygusuz 2014:45). Dönüşümcüler (transformationalist) olarak da isimlendirilen bu yaklaşımın önde gelen düşünürleri arasında David Held, Anthony McGrew, David Goldblatt ve Jonathan Perraton'ı saymak mümkündür.

Günümüz, küreselleşmenin ulus-devlete ve devletlerin egemenliğine etkisi üzerine somut veriler üzerinden konuşabilmeye uygun bir tarihsel dönemdir. Egemenlik olgusu devletler için hukuksal anlamda halen vardır ve saygı duyulmaktadır. Teorik olarak da olsa devletlerin egemen ve eşit oldukları konusunda da bir kabul üstünde uzlaşma bulunmaktadır. Ancak yine de devletlerin egemenliklerini sınırlandıran "devlet altı" ve "devlet üstü" yapılar vardır ve bu yapıların bir kısmı devletler tarafından oluşturulmuştur. Devlet-dışı aktörlerin de giderek karmaşıklaşan sorunların çözüm ortakları arasında yer almaları bir yerde devletlerin egemenliklerini kaybetmemek için egemenliklerini paylaşmayı göze aldıkları bir durumu ortaya çıkartmıştır (Kaygusuz 2014: 45). Bu açıdan bakıldığında meşru uluslararası bir kişilik olabilmesi için devletlerin, Allen Buchanan gibi dayanışmacı düşünürlerin ifade ettikleri gibi ortak liberal ideolojik değerlere bağlı devletlerden biri olması, ya da çoğulcu felsefeyi savunan John Rawls gibi düşünürlerin söylediği gibi farklı ideolojilere bağlı olsalar da asgari ortak paydada buluşmaları gerekmektedir. Bu asgari ortak paydanın ölçütü ise genel hatlarıyla çevre gibi küresel sorunların çözümünde işbirliklerine açık olmak, silah kullanımında meşru sınırlara saygılı olmak, soykırım gibi suçlara karşı hassasiyet, diğer devletlerin siyasal egemenliklerine saygı göstermek sayılabilecektir (Nardin 2012: 386). Her iki durumda da esasen devletlerin klasik egemenlik alanlarını daraltmak zorunda kaldıkları açıktır. Üstelik bu durum, devletlerin uluslararası anarşik yapıyı düzenle buluşturma, küresel sorunlarda maliyeti paylaşma ve tek bir devletin üstesinden gelemeyeceği sorunlara topyekûn reaksiyon verme isteğinin bir sonucu oluşmuştur.

Böylece yönetişim 21. yüzyılda öne çıkmıştır. Bu durum için post-egemen nitelik tanımlaması da yapılabilmektedir. Bu durum, ekonomik üzerindeki egemenlik tekelini ulusal ekonomilerle küresel ekonominin az ya da çok bütünleşmesi ile kaybeden devletin yeni süreçteki yerini göstermektedir. Bu durum devlet açısından bir dezavantaj gibi görünse de fırsatları da barındırmaktadır. Avrupa Birliği (AB) örneğinde olduğu gibi egemenliklerin bir havuzda birleştirilmesi devletlerin yeteneklerinde artışı da beraberinde getirebilmektedir (Heywood 2013: 156).

2. COVID-19 PANDEMİSİ SONRASI

DSÖ tarafından 11 Mart 2020 tarihinde "pandemi" ilan edilmesini takip eden süreçte birçok konuda önceden olmayan ve yeni karşılaşılan vaka ile karşılaşılmıştır. Hatta pandemi sözcüğü bile bir sözlüğe 2020'de girmiştir. Örneğin Türk Dil Kurumu'nun (TDK) Güncel Türkçe Sözlüğü'nde "pandemi" sözcüğünün karşılığı yoktur (TDK, 2020). DSÖ pandemi kavramı ile en az 3 ülkede yayılmış ve küresel ölçekte yayılmaya devam edeceği öngörülen bulaşma yaratan hastalıkları tanımlamak için bu kavramı kullanmaktadır. DSÖ'nün pandemi için uyarısı 6 basamaktır ve 6.basamak pandemi ilanını gerektirir (DSÖ, 2020). Kavramın bu denli yeni bilinir olduğunu dikkate alınırsa pandemi sürecine dair karşılaşılabilecek yeniliklerin bununla sınırlı olmadığını iddia etmek şaşırtıcı olmayacaktır. Örneğin bu süreçte sıklıkla kullanılan bir kavram da "yeni normaldir". "Yeni normal", pandemi sonrası değişen birçok şeyin artık geriye dönülmez bir hal alacağını, bundan sonra bu yeni hal ile yaşamak zorunda kalınacağını anlatan, tıpkı "yeni dünya düzeni" gibi hızlı üretilmiş ve tutmuş bir kavramdır.

"Yeni normal" ile anlatılan yeni durumun içi henüz doldurulmuş olmasa da, eskiden zorunlu bir vazgeçiş söz konusu olmaktadır. Küreselleşme süreci esnasında devletin egemenlik alanındaki dönüşümü, yeni normalde işlevselliğini koruyup koruyamayacağı noktasında bir belirsizlik taşımaktadır. Zira devletin yönetişim modellerine uyumlaşması deneyimlenmiştir ancak pandemi farklı koşulları beraberinde getirmiştir.

Küreselleşme sürecinde devletlerin özellikle hegomonik güç kabul edilen ABD'nin karsısında ve eş zamanlı olarak yanında süregiden bir yolculuğundan bahsetmek mümkündür. Serbest piyasa ekonomisine uyumlu kurumsal ve hukuksal dönüşümler ile küresel pazarın bir parçası haline gelmekle, "Amerikanlaşma" olarak da dillendirilen "küresel yeknesaklaşma"ya tepki gösterme eş zamanlı olarak ve aynı odaklardan çıkabilmektedir. Örneğin dünyanın önde gelen hamburger zincirlerine rağmen döner ve köfte markalarının piyasa koşulları içerisinde rekabete girebildiği gözlemlenebilmektedir. Almanya'da en çok tüketilen ulusal yemeğin döner olarak seçilmesi "Amerikanlaşma"nın da sınırları hakkında fikir veren niteliktedir (Kaya 2014: 550).

Küreselleşme sürecinde devletin egemenlik alanını yitirmesi ya da yukarıda açıklanmış bulunan başka bir bakış açısıyla egemenlik dönüşümünü serbest piyasa koşullarının hüküm sürdüğü ekonomik arenanın kuralları içerisinde anlamlandırmak mümkündür. Pandemi koşulları ise ekonomik etkileri olan ama ekonomik tedbirlerle ve kontrol edilemeyecek nitelikte bir durum olarak belirmiştir. Devletler ekonomik faaliyetlerin sürdürülebilirliği ile pandemiyi bir sağlık konusu olarak ele alma arasında bocalamaya başlamışlardır. Zira duran ekonomik faaliyetler yönetilmesi olanaksız bir durumu doğurabilecektir.

Pandemi süreci devletin geleneksel egemenlik yetkileriyle yönetilebilecek nitelikte değildir. Sürecin bir yönetişim mantığı içerisinde yönetilmesi, mevcut insan hakları ve demokrasi değerlerine saygının da gereği olacaktır. Bu noktada yönetişimi, örgütsel amaçların en isabetli şekilde gerçekleştirilebilmesi için güçlendirilmiş kişilerin, ortak çıkarları kişisel çıkarlarının önüne alarak davrandığı, iletişim, bilgi paylaşımı, karşılıklı güven ve şeffaflığı benimsemiş, ortak karar verebilen, duygusal zekâsı yüksek, empatik, proaktif ve sinerji yaratarak gerçekleştirilen örgütsel etkinlikler şeklinde tanımlanabilir. Ayrıca kamu yönetimi açısından yerinden yönetim, etkin sivil toplum ve vatandaş katılımı, vatandaş odaklı politikalar, e-devlet uygulamaları ve bürokratın karar ve uygulamalarından dolayı bireysel sorumluluğu da bir yönetişim uygulamasında beklenmektedir (Fidan, 2011, 5). Ancak genellikle hizmeti alan açısından daha etkin ve tatmin edici sonucu almayı hedefleyen yönetişim uygulamalarında nihai karar alıcı, inisiyatif kullanan devlet ya da devletin delege ettiği yapılardır. Bu bağlamda yönetişim, bir ülkenin kalkınmasını hedefleyen tüm ekonomik ve sosyal kaynakların iktidarın yönetiminde uygulanma biçimini ifade etmekte, aynı zamanda kuralları, hükümetlerin yürürlükteki uygulamalarını ve hükümetlerin organizasyonlarını içermektedir (Coşkun vd. 2019: 224).

Görüleceği üzere yönetişim uygulamaları dahi devletin sürecin temel aktörü pozisyonunu ortadan kaldırmamaktadır. Oysa pandemi süreci devletin geleneksel refleksleriyle ters düşebilecek bir mücadele metoduna gereksinim göstermektedir. Bu beklenen dönüşüm esasen iş dünyasında daha erken başlamıştır. Özellikle finans dışı raporlamaların yatırımcılara son dönemde yönlendirici fikir verdiğine dair araştırmalar bulunmaktadır. Ernst Young'ın (EY) 300 kurumsal yatırımcının görüşüne dayalı olarak yapmış olduğu İklim Değişikliği ve Sürdürülebilirlik Araştırması'na göre yatırımcıların %91'i çevresel, sosyal ve yönetişim konularının son bir yılda aldıkları yatırım kararlarında önemli olduğunu vurgulamıştır (KSS 2020: 5). Bu durum, ekonomik faaliyet gösteren yatırımcıların ezber bozan tercih ölçütü olarak dikkat çekmektedir. Bir diğer ezber bozan açıklama da pandemi döneminde Türkiye Genç İş Adamları Derneği Ankara Şubesi Başkanı Zafer Yıldırım'dan gelmiştir. Yıldırım açıklamasında, yaşanan ekonomik olumsuzlukların üzerine pandemi sürecinin eklenmesiyle üretimin durma noktasına geldiğini ifade etmiş ve bu süreçte iş dünyasının da devletin de elinden fazla bir şey gelmediğini vurgulamıştır. Ayrıca sorunun bir ekonomik mesele olmadığını, sağlık meselesi olarak ele alınmadığı müddetçe her çabanın eksik kalacağını ifade etmiştir (TÜGİAD Capital 2020: 5). İş dünyası ile devlet arasında yazılı olmayan bir ittifaktan söz edilmektedir. Bu ittifak

iddiasının arkasında yatan neden, ideolojik duruşu nasıl olursa olsun hükümetlerin iş dünyasına, sermayeye yönelik olarak her zaman pozitif ayrımcılık yaptıkları tespitidir (Heywood 2018: 108-109). Bu ayrımcılıkta etkin olan tetikleyici, ekonomik faaliyetin durması hatta yavaşlaması halinde ortaya çıkacak sosyo-ekonomik ve politik sorunların devletin yönetim sürecine yönetilmesi güç bir girdi oluşturacağı endişesidir. Pandemi süreci devletin kontrol edemeyeceği niteliktedir, bir sağlık meselesidir ve iş dünyasının talepleri eğer karşılanırsa bumerang etkisi ilk önce iş dünyasını ve dolayısıyla devleti olumsuz etkileyecektir. TÜGİAD Ankara Şube Başkanı'nın konuyu doğru analiz etmiş olduğu ve ekonomik kaygıları tespit ettikten sonra çözümün bir sağlık sorununu çözmek üzere başlatılmasını istemesi ezber bozan ama yeni normale uygun bir talep olarak görülebilecektir.

Doğal olarak devletin bu dönüşüme, başka bir değişle yeni normale reaksiyon verirken eski alışkanlıkları kolay terk etmesi beklenmemektedir. Hatta sivil topluma ya da özel alana yönelik hak arttırıcı taleplere direnç göstereceği de düşünülmektedir. Devletin güvenlik, istihbarat, egemenlik alanını daraltmamak gibi öncelikleri vardır ve özel alana verilecek imtiyazlar bu alanlarda zafiyet doğurabilecek niteliktedir. Ayrıca, pandemi, çevre gibi küresel sorunlar arasında sayılsa da etkisinin kısa sürede ortaya çıkması ve somut olması nedeniyle kendine özgü bir nitelik taşımaktadır. Bu tıpkı savaş ve ekonomik yöntemlerin farkı gibidir: savaş anında etkisini gösterir ve anında tepki gerektirir, ekonomik yöntemler ise tıpkı Marshall Yardımları gibi fark ettirmeden zamana yayılarak etki doğurur, hatta etkiyi başlangıçta hoşnutlukla bile karşılamak mümkündür. Ancak diğer yandan pandemi süreci cephesi geleneksel olmayan bir savaştır. Bu savaşta eski "düşmanlara" güvenmek hatta onlarla aynı safta savaşmak zorunluluğu doğmuştur. Bu sadece ulus-devletlerin sınırsal alanlarını anlamsız hale getirmiş olmakla kalmaz aynı zamanda farklı dil, din, kültür, millet algılarını da önemsizleştirebilmektedir. Bir başka birleştirici etkisi de sınıfsal kesitler arasında görülebilecektir. İşçi ve işverenin bu savaşta karşı karşıya olduğunu düşünenlerin savaşta kazanma şansının olmayacağını pandemi zaman ilerledikçe göstermeye başlamıştır.

Bulaşıcı hastalıklar uzmanı Michael Callahan COVID-19 pandemisi henüz ilan edilmeden önce de COVID-19 konusunda mücadeleye başlayan bir bilim insanıdır. Callahan, COVID-19'dan korunma üzerine görüşlerini paylaşırken devletler arası sisteme de görev düştüğünün altını çizmiş ve kendi sağlığımızı korumanın yolunun başka ülkelere ihtiyaçlarını karşılama yönünde yardım etmekten geçtiğini vurgulamıştır. Hatta Callahan bu yardımların o devletle düşmanlık ilişkisi kurulmuş olsa, o malın ulusal çıkarlar için önem arz etmesi halinde dahi yapılmasını elzem görmüştür (Conniff 2020: 64). Görüleceği üzere bilimin gerekleriyle devletin gerekleri birbiriyle çatışmaktadır.

SONUÇ

Yaklaşık 7 aydır pandemiyle yaşayan dünyada şimdilik devletlerin "devletlikleri"nde bir azalmanın olmadığını rahatlıkla söylemek mümkündür. Hatta pandemiyle mücadele kapsamında uygulanan yasaklamalar, kısıtlamalar ve sansürlemelerin devletin egemenlik alanında bir genişlemeyi de beraberinde getirdiğini söylemek mümkündür. Bu durumu 11 Eylül sonrası uygulanan sıkı tedbirlerin bir farklı şekli olarak da görmek olasıdır. Kısaca "devletlerin, daha fazla sağlık karşılığı daha fazla insan hakkı talebi" yeni normalin ilk aylarında dikkat çeken unsurların başında gelmiştir (Chiartano 2020: 79). Bu sürecin uzaması halinde demokratik kazanımlarında ve demokratik kültürde erozyonun olacağına şüphe yoktur. Bireylerin sağlık gibi meşru bir gerekçeyi öne sürerek bilimin işaret ettiğinden fazla süre kısıtlamanın yeni dönemde baskıcı birçok rejimi de doğurabileceği riski görülmektedir. Bu noktada sivil topluma alan açılmasının dahi sürece olumlu bir etkisinin olacağını söylemek mümkün değildir. Zira yönetişim bütünü içerisinde

çalışacak sivil toplum yapılanmalarının karar alıcı olmaya başlamasıyla tıpkı ulus-devlette beklenen esneme gibi sivil toplumun da devlet karşısındaki duruşunda bir esnemeyi gündeme getireceğini düşünmek mümkündür. Özgürlükleri kısıtlı bireylerin yönetişim çarkına dahil olmuş sivil toplum yapılarına entegre olmasının demokratik çıktılar bağlamında verimli sonuçlar doğurup doğurmayacağı tartışmaya açıktır.

Uluslararası toplum ve ilişkilerin demokratikleşmesini zorlayan gelişmeler genel olarak küresel çapta ortaya çıkan ve tüm aktörlerin (devlet ve devlet dışı) işbirliği ile çözülmesi muhtemel sorunların tetiklemesiyle gündeme gelmektedir. Günümüz diplomasisi artık sadece bir hükümetin belli bir konudaki kanaatlerini bir başka hükümete aktarma süreci olarak değerlendirilemez. Yeni diplomasi anlayışına devlet dışı aktörleri de eklemek, sivil toplumu sadece gözlemci değil aynı zamanda diplomasi sürecinin katılımcısı olarak kodlamak kaçınılmaz olacaktır. Gayrı resmi kolu oluşturan bu yapı daha hızlı ve esnek hareket edebilmekte, resmi devlet diplomasisinin hantal yapısına nazaran hızla yol alabilmektedir (İskit 2015: 357). Bu pandemi süreci elbette bir sağlık meselesidir. Ancak sonuçları sosyal, ekonomik ve politik olacaktır. Yeni normal eski normalin yeni bir aşaması ise (COVID-19'un bilinçli yayıldığını iddia edenler vardır) bu kapitalizmin yeni aşaması olarak okunabilecektir. Paul Mason'un Kapitalizm Sonrası (2016) isimli eserini tamamlarken söylediği gibi "Çin kapitalizmin demokrasisiz daha iyi işlediğini gösteriyor" ifadesi pandeminin kontrollü bir dönüşümün aracı olduğunu düşünenler için kuşkularını haklı çıkartacak mottoyu oluşturmaktadır. Diğer taraftan zaman ekonomileri tehdit ederek akmaktadır ve eğer kamusal alanın özel alanı kapsayarak değil de uzlaşarak çözüm arayışına soyunması gecikirse aslında aynı ve tek safta olan insanlık için oyun yeniden başlayacaktır/bitecektir.

KAYNAKÇA

Chiartano, P. (2020). "Demokrasi Virüs Riski Altında", Z Raporu Dergisi, Sayı: 13

Conniff, R. (2020). "Pandemiyi Durdurmak", National Geographic Dergisi, Ağustos Sayısı, Haberleştiren: Brendan Borrell

Coşkun, B., Süslü, B., Pank, Ç. (2019). "Türkiye İçin İyi Yönetişim ve Toplumsal Refah İlişkisi Üzerine Bir İnceleme", İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 33, Sayı: 1, ss.219-241

Dünya Sağlık Örgütü (2020). Coronavirus, https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1, erişim: 01.10.2020.

Dünya Sağlık Örgütü (2020). Global Partnership To Make Available 120 Million Affordable, Quality COVID-19 Rapid Tests For Low- and Middle-income Countries, https://www.who.int/news-room/detail/28-09-2020-global-partnership-to-make-available-120-million-affordable-quality-COVID-19-rapid-tests-for-low--and-middle-income-countries, erişim 02.10.2020.

Dünya Sağlık Örgütü (2020). About Pandemic Phases, https://www.euro.who.int/en/health-topics/communicable-diseases/influenza/data-and-statistics/pandemic-influenza/about-pandemic-phases, erişim 04.10.2020.

Fidan, Y. (2010-2011). "Yönetimden Yönetişime: Kavramsal Bir Bakış", Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 1, ss. 5-10

Habermas, J. (2012). "Öteki" Olmak, "Öteki"yle Yaşamak. 6. Baskı, Çev: İlknur Aka, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Heywood, A. (2013). Küresel Siyaset. Çev: Nasuh Uslu, Haluk Özdemir, Ankara: Adres Yayınları

Heywood, A. (2018). Siyaset. 19. Basım, Çev: Fahri Bakırcı, Ankara: BB101 Yayınları

Independent (2020). https://www.indyturk.com/node/238401/sa%C4%9Flik/abd%E2%80%99nin-dahil-olmad%C4%B1%C4%9F%C4%B1-k%C3%BCresel-a%C5%9F%C4%B1-giri%C5%9Fimi-covax%E2%80%99-76-varl%C4%B1kl%C4%B1-%C3%BClke-kat%C4%B1lma-s%C3%B6z%C3%BC, erişim: 02.10.2020.

İskit, T. (2015). Diplomasi. Genişletilmiş 5. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Kaya, A. (2014). "Küreselleşme, Kozmopolitanizm ve Post-Vestvalya Düzeni", İçinde: Küresel Siyasete Giriş, Editör: Evren Balta, İstanbul: İletişim Yayınları

Kaygusuz, Ö. (2014). "Egemenlik ve Vestfalyan Düzen", İçinde: Küresel Siyasete Giriş, Editör: Evren Balta, İstanbul: İletişim Yayınları

Kılıçbay, M.A. (1997). "Devletin Yeniden Yapılanması", Doğu Batı Düşünce Dergisi, Yıl:1, Sayı:1,

Ankara.

KSS Dergisi (2020). İstanbul: DB Yayıncılık

Linklater, A. (2012). "İngiliz Okulu", İçinde: Uluslararası İlişkiler Teorileri, Çev: Ali Aslan, Muhammed Ali Ağcan, İstanbul: Küre Yayınları

Mason, P. (2015). Kapitalizm Sonrası. Çev: Şükrü Alpagut, İstanbul: Yordam Kitap

Nardin, T. (2012). "Uluslararası Siyaset Teorisi, ", İçinde: Uluslararası İlişkiler Teorileri, Çev: Ali Aslan, Muhammed Ali Ağcan, İstanbul: Küre Yayınları

Rizter, G. (2020). Küresel Dünya. Çev: Melih Pakdemir, İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Sönmezoğlu, F. (2014) Uluslararası Politika ve Dış Politika Analizi. İstanbul: Der Yayınları

TÜGİAD Capital Dergisi (2020). Ankara: DB Yayıncılık

Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2020). www.sözlük.gov.tr, erişim: 09.09.2020

Viotti R. P., Kauppi V. M. (2014). Uluslararası İlişkiler ve Dünya Siyaseti. Çev: Ayşe Özbay Erozan, Ankara Pearson/Nobel Yayınları

TEKSTİL TASARIMININ GELİŞMESİNDE BAUHAUS EĞİTİM ANLAYIŞININ ROLÜ

Öğr. Gör. Başak ÖZDEMİR UYSAL
Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi,Tekstil Bölümü/basakozdemir@gmail.com

Arş. Gör. Nigar DEMİRTAY
Doğuş Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi,Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü/ndemirtay@dogus.edu.tr

ÖZET

Örtünmek, ilkçağlardan beri insanların temel ihtiyaçları arasında yer almış ve bu ihtiyacı gidermek için her toplum yeni yöntemler icat etmişlerdir. Yerleşik hayata geçilmesi, madenlerin işlenmesi ve dünya yüzeyinin sınırlara ayrılarak devletlerin kurulmasıyla el sanatları arasında yer alan örücülük, nakış, dokuma gibi uğraşlar önemli bir ticari kaynak haline gelerek, rekabet koşullarını belirleyen unsurlar arasında yer almıştır. Özellikle yeni bir dünya düzeni yaratan sanayi devrimi, insan gücünden makine gücüne geçilmesini sağlayarak, tekstil üretimi üzerinde köklü değişiklikler yaratmış ve tasarım kavramının ortaya çıkmasını tetiklemiştir. Sanayi devrimi, zanaat olarak adlandırılan uğraşları birer endüstri koluna dönüştürürken tekstil için yeni bir olgu meydana getirmiş ve eskiden loncalar aracılığıyla verilen eğitimler farklı bir boyut kazanarak, modern güzel sanatlar eğitiminin temelleri için fikirlerin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bu olgu içerisinde gelişen mekanik üretim sistemleri, sanat, tasarım ve eğitim için yeni yollar açarak, dünya çapında değişiklikler yaratacak akımların ortaya çıkması için zemin hazırlamıştır. Bunlardan en önemlisi kuşkusuz Bauhaus ekolüdür. Walter Gropius'un önderliğinde kurulan Bauhaus, sanayinin tek tip üretimini eleştirerek, üretimin içerisine tasarımı yerleştirmeyi hedef alan bir eğitim modelini esas alarak Almanya'da kurulmuştur. Almanya'dan Amerika'ya, Avrupa ve Türkiye'ye ulaşan Bauhaus Okulu, sanayi için prototip atölye merkezi haline getiren eğitim modeli ile ortaya çıktığı dönemde tasarımın yanı sıra insan hayatına dokunan odakları şekillendirmiştir. Böylece Bauhaus, bir el işi ustası ile bir ressamı bir araya getirmiş disiplinler arası etkileşimin de önünü açarak yeni tasarım ve tasarımcı modellerinin yetiştirilmesi için uygun bir okul-sanayi ortamı hazırlamıştır. Ayrıca Bauhaus'un akademik eğitim sistemleri içerisindeki farkı tıpkı eski atölyecilik geleneğinde olduğu gibi hoca öğrenci yerine usta ve çırak hiyerarşisi ile eğitim vermeyi sürdürmüş olmasıdır. Bu bildiride, Bauhaus Okulu'nun eğitim anlayışının güzel sanatlar okullarına olan etkileri, Bauhaus eğitmenlerinin öğrenme üzerine fikirleri, el sanatları olarak tanımlanan zanaatları gelenekten geleceğe nasıl taşıdığı, disiplinleri bir araya getiren kollektif öğrenci çalışma metodları, okul ve sanayi işbirliği için geliştirdiği atölye çalışmaları irdelenerek 20. yüzyıldan günümüze kadar gelişen akademik eğitim modelleri üzerindeki rolü anlatılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tekstil Tasarımı, Zanaat, Bauhaus, Üretim.

THE ROLE OF BAUHAUS EDUCATION APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF TEXTILE DESIGN

ABSTRACT

Covering has been among the basic needs of people since ancient times, and every society has invented new methods to meet this need. With the transition to settled life, the processing of mines and the establishment of states by dividing the world surface into borders, knitting, embroidery and weaving, which are among the handicrafts, have become an important commercial resource and have taken place among the factors that determine the conditions of competition. Especially, the industrial revolution, which created a new world order, made radical changes in textile production by enabling the transition from human power to machine power and triggered the emergence of the concept of design. While the industrial revolution transformed the so-called crafts into a branch of industry, it created a new phenomenon for textile, and the trainings given by the guilds in the past gained a different dimension and influenced the emergence of ideas for the foundations of modern fine arts education. The mechanical production systems that have developed within this phenomenon have paved the way for the emergence of trends that will create worldwide changes by opening new avenues for art, design and education.The most important of these is undoubtedly the Bauhaus school. Established under the leadership of Walter Gropius, Bauhaus was founded in Germany on the basis of an educational model that aims to place design in the production by criticizing the uniform production of the industry. To America from Germany, the Bauhaus School of reaching Europe and Turkey, which became the prototype workshop for industry training center model emerged with period design, as well as human life has been shaped by touching the focus. Thus, Bauhaus brought together a handicraft master and a painter, paving the way for interdisciplinary interaction and preparing a suitable school-industry environment for the cultivation of new design and designer models. In addition, the difference of Bauhaus in academic education systems is that it continues to provide education with a hierarchy of masters and apprentices, instead of teacher students, just like in the old workshop tradition. In this paper, the effects of the Bauhaus School's understanding of education on fine arts schools, the ideas of Bauhaus instructors on learning, how they carry the crafts defined as handicrafts from tradition to the future, collective student study methods that bring disciplines together, workshops developed for school and industry cooperation are discussed. Its role on academic education models that have been developed from the century to the present will be explained.

Keywords: Textile Design, Craft, Bauhaus, Production.

GİRİŞ

Tekstil insanlığın icatlarından biri olarak, zaman içerisinde birçok işleve sahip olmuştur. Bir dil, bir ifade olarak kültürel yapıyı organize etmiş, ticaret, değer, saygı, kültür, kimlik gibi somut ve soyut birçok şeyin temsili olmuştur. Tüm insanları tenlerinden sonra en yakın nesne olarak kuşatmış, hatta örtünme ve korunma arasındaki bağ ilk mimari örneklerin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Toplumlar arasında farklılık gösteren çeşitli teknikler vasıtasıyla üretilen tekstiller, insanların estetik olanı yaratma dürtüleriyle yüzyıllar boyunca farklı form ve dokular kazanarak yaşamda yerini almıştır. Kuşaktan kuşağa aktarılarak öğrenilen el sanatları içerisinde yer alan tekstillerin değerini, üzerindeki işçilik, renkler ve kullanılan hammadde belirlemekteydi. Toplumun soylu olarak nitelenen sosyal tabakasının etkisiyle şekillenen giyim kültürünün değişiminde rol oynayan faktörler arasında sanat akımları, yapılan toplumsal ıslahatlar, devrimler ve teknolojik gelişmeler yer almaktadır. Sanayi devrimi tekstillerin değişiminde rol oynayan önemli bir gelişme olmuş ve ortaya çıkan yeni rekabet koşullarını belirlemiştir. Sanayi devriminin ulaşım, iletişim, konut, demir-çelik, tarım gibi birçok alana yenilikler getirmesi tekstillerin kapsamını değiştirmiştir. Tekstiller için yeni araştırma ve uygulama alanlarının ortaya çıkmasına öncülük eden sanayi devrimi, geçmiş ile olan bağları zayıflatırken, varolmaya başlayan modern dünya ile insan arasında keşfedilmeyi bekleyen yeni yollar açmıştır. Kültürel birikime ve kimliğe sahip olan tekstiller bundan etkilenen en önemli sektör olmuştur. Makinenin üretim ve ürünler aracılığla topluma hakim olmaya başlaması eleştirilere neden olmuş, insanlar ortaya çıkan işçilikten memnun kalmayarak tepkiler göstermişlerdir. Dönemin sanatçıları ile makineler arasında başlayan diyologlar, yeni yaşam biçiminin düzenlenmesine ortaklık etmiştir. Sanat 19. yüzyılın sonlarında sadece sanayi ve toplum arasında bir iletişim kurmamış, imparatorlukların ortadan kalkmasıyla meydana gelen rejim değişiklikleri sanat aracılığla topluma yeni bir yol ve kendini anlatma aracı olarak görülmüştür. Sanayi devrimi ile şekillenen insan yaşamının nasıl olması gerektiği ile ilgili sorular, sanat ve sanatçıya yeni görevler yüklemiştir. Yeniden şekillenmeye başlayan yaşam ve ekonomik koşullar sanatçıya, sanayinin ihtiyaçlarının karşılanmasında başvurulacak bir kılavuz olarak görülmesinin yanı sıra, sanat nesnesinin yeniden belirlenerek ekonomik ve siyasi kadrolar tarafından kabul edilmesinde yapılacak mücadelenin sorumluluğunu da yüklemiştir. Sanat nesnesinin ne olacağı, nasıl olması gerektiği, gibi sorular dönemin sanayi otoriteleri ve sanatçıları arasında tartışmaları yoğunlaştırmış, sanatın toplumsal yönü sorgulanmaya başlamıştır. Üretimlerden rahatsız olan sanatçılar yeni sanat ve tasarım hareketlerinin ortaya çıkmasına öncülük etmişler ve toplumsal reform yapmayı hedeflemişlerdir. Düşünür, sanatçı ve felsefecilerdeki bu tavır Fransız Devrimi'nden sonra daha kuvvetli hale gelmiş yazılan manifestolar kitlelerde büyük yankılar uyandırmıştır. 'Endüstri (sanayi) toplumu' kavramını tarihte ilk kez kullanan sosyolog Saint Simon gelişen endüstri sürecini kontrol altına almaya çalışmış ve şu sözlerle fikirlerini dile getirmiştir;

" …sizin avangardınız biz sanatçılar olacağız çünkü en ani ve hızlı etki eden güç sanatın gücüdür. İnsanların hayal gücüne ve duygularına seslendiğimiz için her zaman en kuvvetli ve en kararlı etkiyi biz yaratırız." (Artun, 2010)

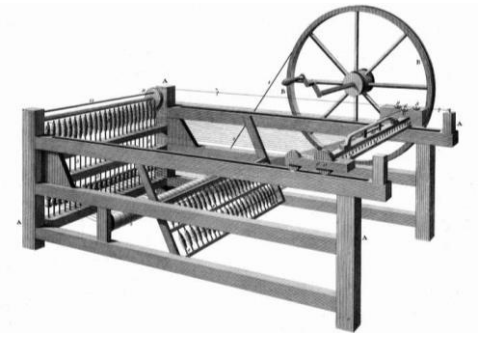
Sanayinin başına buyruk üretimini kontrol altına almak isteyen sanatçılar ve kuramcılar geçmişin ince işçiliğini inkar eden sanayi ürünlerini ve dolayısıyla sanayinin yok saydığı sanatın varlığını koruyabilmek için kendi üretim modellerini geliştirmeye başlamışlardır. Ortaya koydukları sanat ve tasarım hareketlerinin devamlılığı için okullarda eğitim vermeye başlayan sanatçılar, yeni eğitim modülleri üzerinde çalışmalar sürdürmüşlerdir. Sanayi devrimine

paralel işlevsellik ve fonksiyonellik gibi kavramların araştırıldığı derslerde nesnelerin sanat ile harmanlanması amaçlanmıştır.

Sanayi Devrimi Öncesi ve Sonrası Tekstil Üretimine Bakış

Makineleşme öncesi tekstil insan gücüne dayalı, tezgahlarda ve basit aletler vasıtasıyla el ile yapılmaktaydı. Sanayi devrimi tekstil üretimi için bir dönüm noktası olmuş el gücünden makine gücüne geçilmesi ürünlerin değerlerinin yeniden karar verilmesi üzerine birçok tartışma ortaya çıkarmıştır. Sanayi devrimi (endüstri devrimi) ilk olarak Birleşik Krallık'ta ortaya çıktığı için İngiliz Devrimi olarak da adlandırılmaktadır. İngiltere'den Batı Avrupa'ya, Kuzey Amerikaya ve tüm dünyaya yayılmasına rağmen 19. yüzyılın sonuna kadar en ileri durumda olan ülke olarak Birleşik Krallık gösterilmektedir. "Dünyanın Atölyesi" olarak adlandırılan İngiltere'de devrimin yaşanmasının en önemli sebepleri arasında dünyanın belirli bölgelerinde geniş sömürgelere, kömür ocaklarına sahip olması, artan nüfus ve bir ada ülkesi olarak savaşlardan uzak bir konumda kalması en önemli sebepler arasında gösterilmektedir. (2020) Sanayi devrimi üretim için hız ve ucuzluk sağlarken, lokal bölgelerde kıymetli bir zanaat ve kültürel bir miras olarak devam ettirilen tekstillerin varlığını tehdit etmeye başlamıştır. Sanayi devrimi bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde toplumsal veya siyasi alanlarda yapılan bütün devrimlerin karakterini taşıdığı görülmektedir. Yaparken yıkmak, tamir ederken bozmak gibi.

Tekstil üretiminde sanayileşme sürecinin 18. yüzyılda Jhon Key'in uçan mekiği (flying shuttle) bulmasıyla başladığı belirtilmektedir. (Akbostancı, 2014) Key geniş ende kumaş üretebilmek için iki kişinin mekiği taşıması gerekliliğini ortadan kaldıran buluşu ile üretim problemine çözüm bulmuştur. Hızlı bir üretim imkanı sunan mekik, hem maliyetlerin düşürülmesinde rol oynamış, hemde tekstilin el işi ve zanaat olmaktan kopuşunu başlatmıştır. Dokuma üretimine yeni bir buluş 1801 yılında Joseph Marie Jacquard tarafından icat edilen 'Jacquard' tezgahı gösterilmektedir. (Clark, 2011) Böylece elde atkı atma yöntemi ile ağır ve zaman alan resimsel dokuma daha hızlı hale gelmiştir. Dokuma teknolojisi gelişip de üretimi artırınca mevcut iplik eğirme sistemindeki yetersizlikler ortaya çıkmıştır. Dokumanın isteklerini karşılama çabaları iplik eğirme yöntemlerinin makineleştirilmesine giden yolu açmıştır. London Society of Arts, 1751 yılında "keten,pamuk ya da kenevirden aynı zamanda altı ipliği birden eğirebilen en iyi makineyi yapana 50 İngiliz altını ödül vereceğini duyurmuştur. Marangoz ve dokumacı James Hargreaves, 1764 yılında, kızının adını verdiği Eğirici Jenny *(spinning Jenny)* makinesini yaparak ödüle layık görülmüştür. Hargreaves'in icat ettiği makine sekiz kat ipliği tek bir kol yardımıyla bükebilme kapasitesi ile sekiz işçinin yapacağı işi tek bir kişiye indirgemeyi başarmıştır. (2020)



Resim 1: Eğirme makinesi Spining Jenny.

Kaynakça: https://www.britannica.com/technology/spinning-jenny, 27.10.2020.

Dokumanın dışında endüstriyel olarak baskının da geliştiğini görmekteyiz. Baskıcılığın insan yaşamında Neolatik çağdan itibaren kil ve terekottan yapılan şekilli kalıplar aracılığla uygulandığı bilinmektedir. Eski çağlarda icat edilen ahşap, kil, metal gibi aletler vasıtasıyla yapılan baskı işlemi önemli bir zanaat dalı olarak teknolojik gelişmelere kadar devam etmiştir. (Wells, 1997) Endüstriyel tekstil baskıcılığı alanında en önemli gelişmelerden biri olarak Thomas Bell'in silindir (rulo) baskı makinesi gösterilmektedir. (Leyla Yıldırım, 2012) Baskı işleminin hızlı bir hale gelmesi geleneksel olarak el ile kalıplar yardımıyla basılan yöntemleri gölgede bıraktığı görülmektedir.Bu gelişim baskıcılığa, geleneksel yöntemler ile kıyaslanmayacak şekilde hız kazandırmış olmasına rağmen, estetik yönden ortaya çıkan tekstil ürünleri üzerinde teknolojinin yetersizliklerini ön plana çıkarmıştır. El baskıcılığı pazarda eski paydasını yakalayamamış olmasına rağmen ülkemizde de halen bazı bölgelerde yerel halk tarafından yaşatılan el sanatları olarak varlığını sürdürmektedir. Baskı alanında diğer önemli gelişmeler kimya alanında yaşanmıştır. Sentetik boyarmaddelere ek olarak sentetik elyafların geliştirilmesinin baskılı tekstilleri parlaklık, tuşe, dayanıklılık gibi kaliteyi belirleyen bazı farklılıkların ortaya çıkmasına katkı sağlayarak, yeni bir tasarım dilinin gelişmesinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Böylece sanayi yeni ve kendi etrafında şekillenen farklı bir estetik dil geliştirmeye başlamıştır. Ortaya çıkan estetik farklılıklar tepkilere neden olmuş, işçilikten yoksun sanayi ürünlerini sanat ile birleştirme fikriyle yola çıkan dönemin sanatçıları mimarlıktan, tekstile yeni akımların doğuşuna büyük katkılar sağlamışlardır.

Baskı ve dokuma gibi alanlar endüstriyel gelişme gösterirken örme, bu alanların gerisinde kalmıştır. İlk örme tezgahı 1589'da Willliam Lee tarafından icat edilmiş olmasına rağmen makineleşme süreci, oldukça yavaş gelişim göstermiştir. (Dölen, 1992) Bu yüzden el örmeciliği Avrupa'da ev içi endüstrisi haline gelmiş (guild sistemi) ve elde üretilen tekstiller uzun zaman insan yaşamındaki yerini korumuştur. Ayrıca henüz daha çelik işlenmeye başlamadığı için örme tezgahı ahşap ve demirden yapılmıştı. Bundan dolayı el örme ürünleri ile kıyaslandığında tezgahlarda üretilen ürünler kaba ve kalite bakımından da oldukça düşük olarak tarif edilmektedir. Örmenin mekanikleşmesindeki ilk adım 1864 yılında William Cotton tarafından buharla çalışan ilk makinenin yapılmasıyla başlamıştır. (Başer, 1983) Örme eşyaların üretimi hız kazanmasına rağmen, örme ürünler üzerinde değişiklik yapmak oldukça zor bir dizi işlem gerektirmekteydi. Bu yüzden üretilen ürünler üzerindeki herşey atölye ustalarının karar verdiği şekilde üretilmiştir. Örme makineleşmiş olmasına rağmen üretimin atölye ustalarının güdümünde olmasından dolayı, dokuma ve baskıya göre uzun zaman örme eşyalara tasarımcı elinin değmediğini görmekteyiz.

Sanayi devriminin yanı sıra, dünyada seri üretimi gerekli kılan önemli olaylar yaşanmıştır. Amerika'da yaşanan iç savaş (1861-65) tekstil üretimini yakından ilgillendirmiş hızlı üretim ve sanayi arasındaki bağ gereksinimlerin pratik bir şekilde karşılanabileceğini göstermiştir. Savaş yüzünden askeri üniforma ihtiyacı ile karşı karşıya kalınması hazır giyimde serileme için yeni yöntemlerin araştırılmasında etkili olmuştur. Dikiş makinesinin icadı ve 1851 yılında Amerika'da Isaac Merrit Singer tarafından dikiş makinesinin pratik hale getirilmesi hazır giyim setörünün başlangıcını çabuklaştırmıştır. (Bahar, 2016) Makineleşmenin başlaması ile el sanatlarının bir parçası olan tektillerin, işçilik, kalite, bakımından yetersiz görülmesi endüstri ürünlerinin sorgulanmasına neden olmuştur. Bunun bir sonucu olarak da yeni sanat ve tasarım hareketleri ortaya çıkmış, 'tasarım' olarak bugün okullarda eğitimi verilen o dönem için oldukça yeni olarak nitelenen bir alanın temelleri atılmıştır.

Bauhaus Öncesi Avrupa'da Sanat ve Tasarım Hareketleri

Sanayi devrimi ile birlikte mimari, şehirlerin planı, gündelik alışkanlıklar, toplumsal sınıflar arasındaki normlar ve özellikle kadının yeri kurulan düzen içerisinde yeniden şekillenmeye başlamıştır. Toplumsal, ekonomik siyasi, hayatta gerçekleşen değişimler bazı karşıt görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuş, sanatçılar tarafından sanayi ile kurulan temaslar yeni bir olgu meydana getirmiştir. Bu yeni olgu birçok sanat akımını bünyesine katarak siyasi ve ekonomik odaklar ile zaman zaman çarpışarak, tasarım olarak adlandırılan yeni bir alan ortaya çıkarmıştır. Bu alan sanattan vazgeçmeden endüstriyel nesneyi desteklemek üzerine kurulu düşünceler ışığında güzel sanatlar eğitiminin temellerinin atılmasında etkili olmuştur. Ortaya çıkan akımlardan biri olan Arts and Crafts hareketi, sanayinin tek tip üretimini eleştiren, el emeğini ve özgün yaratıcılığı yücelterek giderek yok olmaya başlayan zanaati yeniden canlandırmayı hedeflemiştir. 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan akım eleştirmen ve yazar Ruskin'nin düşüncelerinden etkilenen William Morris'in el sanatlarını yeniden canlandırmayı hedefleyen girişimleriyle şekillenmiştir. (Ş.Şahin, 1995) Ruskin'in "Teknoloji, güzelliği, kaliteyi, ahlaki boyutu ve samimiyeti yok ediyor. Oysa zanaatçı, yaptığı işten baştan sona zevk almalıdır."sözleri, dönemin üretimlerinden memnun olmayan bir grup sanatçıyı peşinden sürüklemiştir. (Whitford, 1992)

William Morris Ruskin'in bu fikirlerinden hareketle sanatçının aynı zamanda bir zanaatçi olduğunu savunmuş, sanat objesinin birden fazla ve çeşitte yapılmasının sanat ile ilgili olmadığını, ve gerçek sanat objesinin sanatkarın elinden çıkması gerektiğini belirtmiştir. Ürünleri sanat ve zanaat ile birleştiren Morris'in düşüncüleri, Avrupa'ya yayılmış, bu amaçla Londra'da Central School Art of Craft, isimli çıraklık okulu oluşturulmuştur. (DONALD, 2004) İngiltere'de yeni bir sanat ve sanat eğitimi başlatan Arts and Craft hareketinin pratik bir sonucu olarak "Uygulamalı Güzel Sanatlar Eğitimi" veren okullar açılmaya başlamış ve iş eğitimi dersleri ilkokul müfredatlarında yer almıştır. (Ş.Şahin, 1995) 19. yüzyılda eğitimde tecrübe edilen bu dersler, faydalarını göstermeyi başlamış el ve beyin arasındaki bağın küçük yaşlardan itibaren kabileyet kazandırdığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırma ve uygulamaların gerçek bir sonucu olarak iş eğitimi derslerinin bugün Türkiye'de ilkokulların müfredatlarında da yer alması gösterilebilir.

Art and Craft hareketinin etkisiyle açılan bu okullarda basitten karmaşığa ilkesine dayanan bir eğitim modeli üzerinde dersler verilmekteydi. Desen, tonlama, çizgi, tek renk ve çok renkli çalışmalar yaptırılarak önce öğrencinin objeyi oluşturan tüm öğelerini tanıması istenmiştir. Bu uygulama dönemin ilkokullarındaki resim derslerinde de uygulandığı belirtilmektedir. (Özsoy, 2003)

William Morris'e göre tasarımda üç kural vardır Bunlar;

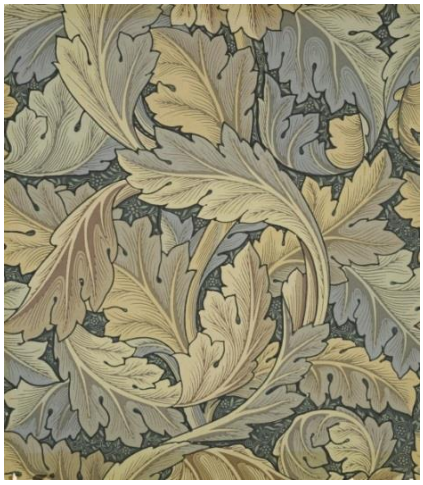
1- Kullandığı malzemeyi ve teknikleri iyi tanımak.

2- Geometrik formdan kaçmak (dogallıktan uzaklaşmamak için), renklerin temiz olması ve gölgelemelerin açıklayıcı özellikte olması.

3- Sanat tarihi okuyarak eski çalışmalardan yararlanılması. (Dilmaç, 2015)

William Morris'in ortaya koyduğu bu kurallar sanat öğrencisini sanayideki bir çıraktan ayırabilecek yeterlilikler geliştirmesi gerekliliğini göstermektedir. Morris'in özellikle sanat tarihinin incelenmesine ilişkin fikirleri, geçmişin ince işçiliğinin geliştirilmesi ve tasarımcının geçmiş birikimlerden haberdar olarak ürünler üzerinde yeni bir üslup

ortaya koyması bakımından önemli olduğunu göstermektedir. William Moris'in önerdiği ve uyguladığı eğitimi kendi çalışmalarında incelemek mümkündür.Morris desenlerinde genellikle büyük motiflerin arkasına küçük noktalar ve asma filizleri yerleştirerek doğal derinlikler yaratmaya çalıştığı görülmektedir.



Resim 2: Willam Moris tarafından 1875'te tasarlanan duvar kağıdı.(solda)

Kaynakça: https://www.vam.ac.uk/articles/william-morris-and-wallpaper-design, 12.09.2020.

Resim 3: 'ACANTHUS' duvar kağıdının tekrarı ve renklendirilmesi sürecinde yapılan eskiz çalışması.(sağda)

Kaynakça: http://collections.vam.ac.uk/item/O78040/acanthus-wallpaper-design-morris-william/, 29.10.2020

Resim 4: Red Hause'da yer alan el boyaması vitray tasarımı.

Kaynakça: https://www.renndesigns.com/blogs/inspiration/the-red-house-william-morris-in-his-element, 29.10.2020

Morris sadece duvar kağıtları ve baskı desenleri değil, aynı zamanda vitray, duvar çinileri, kitap ve yazı karakterlerinide tasarlamıştır. Morris'in Londra'nın güneydoğusunda Bexleyheath'de yer alan ailesi için Philip Webb ile birlikte tasarladığı ev Arts and Craft hareketinin bir mirası ve akımın özelliklerinin incelenebileceği en önemli örnek

olarak gösterilmektedir. İngiltere'de Gotik mimariyi yeniden canlandırmaya çalışan mimarlardan biri olan Webb ile birlikte inşa ettiği Red Hause dönemin İngiltere'sinde uslüp ve mimari açıdan en farklı yapı olarak gösterilmiştir. William Morris ve arkadaşları Red Hause için mobilyalar, duvar kağıtları, vitray ve çiniler tasarlayarak tıpkı gotik mimari de olduğu gibi bu dekoratif öğeleri mekan ile birleştirmişlerdir. Evin ikinci katında yer alan gömme mobilyalar, vitray pencereler, duvar kağıtları, kullanılan halılar ve el boyaması çiniler bunlar arasında yer almaktadır. (2020)

1910'larda etkisini kaybetmeye başlayan Arts and Craft akımının yerini Avrupa'da Art Nouveau akımı almaya başlamıştır. Arts and Craft akımının temel görüşlerini benimseyen Art Nouveau akımının en önemli temsilcisi olarak Henry Van de Velde gösterilmektedir. Akım ilk olarak Fransa'da Fransız Devriminin 100. yıl kutlamalarında düzenlenen 'Exposition Universelle' fuarında kendisini göstermeye başladığı belirtilmektedir. (Jackson, 2002) Akım Avrupa'ya yayıldıkdan sonra birçok ülkede farklı isimlerle tanınmıştır. İspanya'da Modernista, Almanya'da Jugendstil, Belçika'da Vingt, İtalya'da Stile İnglese veya Stile Liberty, Avusturya'da ise Secessionstill adlaryla anılmıştır. (A.C.Krausse (Çev. Dilek Zaptıcıoğlu), 2005) Genel olarak akım ülkelerde bezner süslemeci özelliğini baskın bir şekilde hissettirmiş olmasına rağmen, Almanya'da mimar, sanayi sahipleri ve yazarlar tarafından kurulan, 'Alman İş Federasyonu' akımın İngiliz örneğini uygulamayı amaçlamıştır. Almanya'da ortaya çıkan Art Nouveau akımının en ayırt edici özelliği olarak, el yapımı ürünlerin yerine endüstri ile iş birliğinin yapılmasının temel alınması olarak gösterilmektedir. (Güvemli, 2007) Art Nouveau akımının esin kaynakları arasında Avrupa dışı kültürler yer almaktadır. Bunların en başında ise Japon kültürü ve sanatı gelmektedir. Japon kültürüyle en etkili karşılaşma olarak 1873 yılında ViyanaDünya Sergisi gösterilmektedir. Özellikle Japon grafik sanatının çiçeksi bezemeyleriyle birleşen çizgisel düzenlemeleri, gölgesizliği ve asimetrisi sergiye gelen veya yayınlarıizleyen sanatçıları çok etkilediğinden bahsedilmektedir. Birçok sanatçıyı biraraya getiren sergi aracılığla Japon sanatının izleri Avrupa sanatına taşınmıştır.

Akımın önemli temsilcileri arasında Gustav Klimt, Koloman Moser, Josef Hoffman ve Joseph Maria Olbrich sayılmaktadır. Sanatçılar gündelik yaşamda karşılaşılan nesneleri akımın özellikleriyle donatılması gerektiği üzerinde çalışmışlar, böylece bastonlar, çakmaklar, parfum şişeleri, vazolar, her çeşit aksesuar eşyası üzerinde bir estetik dil oluşturmayı başarmışlardır. Avusturya'da Art Nouveau hareketinin öne çıkan isimlerinden biri olan Josef Hoffman'ın çalışmaları, gelişen uygulamalı sanatlar okullarının ve Viyana'daki resim atölyeleri üzerinde oldukça etkili olmuştur. (Ayaydın, 2015) Josef Hoffman ve Koloman Moser tıpkı William Morris gibi birçok farklı alanlarda tasarımlar gerçekleştirmiştir. Koloman Moser ressam olmasına rağmen posta pulları, sergi afişleri ve mobilyalar tasarlamıştır. Moser'in endüstriyel alanlarda tasarımlar yapması, sanayi ürünlerinde estetik bir dilin gelişmesinde sanatın önemli katkılar sunduğunu göstermesi bakımından da önemlidir.

Sanayi devriminin günümüz de dahil devam eden bir olgu olması tasarım, sanat ve üretimi bir arada tutmaktadır. Tasarım tarihi incelendiğinde bazen sanayinin tasarımı yönlendirdiğini, bazen ise tasarımın teknolojik gelişmeleri yönlendirdiğini gösteren birçok örnek ile karşılaşmak mümkündür. Sanayi devrimi ile kurulan bağın bugün özellikle katma değerlere sahip ürünlerin geliştirilmesinde disiplinlerarası ve multidisiplinler arası çalışmaların da temelini oluşturduğunu söyeyebiliriz. Bu temelleri daha da kuvvetlendirecek olan Bauhaus Okulu, sanatın endüstri ile kurduğu bağın oluşturduğu sürecin içerisinde yeni söylemler geliştirmiş bir ekol ortaya koymuştur.

Bauhaus Manifestosu ve Tasarım Felsefesi

Bauhaus, 1. Dünya Savaşı'ndan sonra Modernizmin etkisinde Art and Craft gibi zanaat temelli bir akım olmasına rağmen, daha farklı bir yaklaşımla makine üetimi ile olumlu bir ilişki kurmayı amaçlayan fikirler ışığında ortaya çıkmıştır. Mevcut koşulların değişmesi Art and Craft ve Art Nouveou gibi akımların güç kaybetmesine neden olmuş ve sanayi ürünleri için yeni arayışlar Bauhaus'un ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Akımların güç kaybetmesinde savaşın yıprattığı bir Avrupa ile karşı karşıya kalınması kuşkusuz ürünler üzerinde işçilikte tasarruf yapılmasını gerekli kılmıştır.

Almanya'da Bauhaus Okulu'ndan önce Henry Van de Velde'nin önderliğinde kurulan Uygulamalı Sanatlar Okulu kurulmuştur. Fakat Muthesius gibi dönemin politikacıları ile ters düşen fikirler savunan Van de Velde Birinci Werkbund Sergisinde yaptığı konuşmasında bunu açıkça dile getirmiş ve 'tip yaratma' önerisini reddetmiştir. Endüstriyel ve ekonomik dayatmaların sanatı ve sanatçının bireysel görüşlerini yok etmesini engelleyecek on karşı ilke yayınlayarak ürünler üzerinde tasarımın mutlaka varolması gerektiğini savunmuştur. (Aliçavuşoğlu, 2009) Almanya'da ekonomiyi yakından ilgilendiren bu tartışmalar yapılırken, 1. Dünya Savaşı'nın patlak vermesiyle Henry Van de Velde ülkeden ayrılmak zorunda kalmış ve akabinde okul kapatılmıştır. Almanya'da Henry Van de Velde'nin ortaya koyduğu fikirler ve yaptığı bu girişimleri Bauhaus Okulu'na temel oluşturmuştur.

Bauhaus Okulu Wiemer'da, 1919 yılı Nisan ayında mimar Walter Gropius tarafından kurulmuştur. Bauhaus kapanan Uygulamalı Sanatlar Okulu ile eski Saksonya Grandüklüğü Plastik Sanatlar Yüksekokulunu birleştirerek, Devlet Bauhaus Okulu (Staatliches Bauhaus) olarak açılmıştıır. (Forgacs, 2017) Gropius uygulama ile sanatı birleştiren yeni bir okulun kurulmasına mimarlık etmiş bu birleşim sadece eğitimin teoriğinde değil, sanayiye kadar ulaşmıştır. Gropius okulun açılışında kaleme aldığı manifesto ile okulun eğitim anlayışını ve amacını şu sözlerle açıklamaktadır;

Bauhaus kuruluş manifestosu,

Tüm yaratıcı etkinliğin nihai hedefi yapıdır! Yapıyı süslemek bir zamanlar güzel sanatların en soylu ödevi, güzel sanatlar büyük yapı sanatının ayrılmaz bir bileşeni idi. Bugün bunlar kendi kendine yeten bir tuhaflıktalar ve ancak tekrar bütün işçilerin birbiriyle bilinçli bir işbirliğine girmesi ve beraberce çalışmasıyla kurtarılabilirler. Mimarlar, ressamlar ve heykeltıraşlar yapının çok uzuvlu biçimini bütünü ve parçaları içinde yeniden tanımayı ve kavramayı öğrenmeliler ki yapıtlarını, salon sanatıyla kaybetmiş oldukları mimari tinle yeniden doldurabilsinler. Eski sanat okulları bu birliği yaratma becerisini gösteremedi, hem nasıl yapacaklardı ki, çünkü sanat öğretilebilir değildir. Atölyelere yeniden açmak zorundalar. Bu, sadece çizen ve resim yapan, desen çizimcisi ve süslemecilerinden oluşan dünya, nihayetinde yeniden yapı dünyasına dönüşmeli. Eğer, içinde yaratıcı etkinliğin aşkına hisseden genç bir insan bir zamanlar olduğu gibi bir elişi öğrenmenin yolunu yeniden tutarsa, üretken olmayan "sanatçı" gelecekte bir daha kusurlu ürünler vermeye mahkûm olmayacak çünkü becerisi, mükemmelliğe erişebileceği zanaatının içinde korunacak. Mimarlar, heykeltıraşlar, ressamlar, hepimiz elişine geri dönmeliyiz! Çünkü "meslek olarak sanat" diye bir şey yoktur. Sanatçıyla zanaatçı arasında bir öz farkı yoktur. Sanatçı zanaatçının yükselmişidir. Merhametli gök kubbe, iradesini aşan nadir ilham alanlarında elindeki emekten bilinçsizce sanat canlandırabilir ama emeksel yeterliliğin temeli tüm sanatçılar için vazgeçilmezdir. Yaratıcı tasarımın özgün kaynağı buradadır. Öyleyse, zanaatçılar ile sanatçılar arasına kibirli bir duvar dikmeye niyetli gaspçı sınıflar ayrımlar olmaksızın yeni bir zanaatçılar birliği

kuralım! Yaklaşan yeni bir inancın kristalleşen simgesi olan, her şeyin-mimari, plastik ve resim- biçiminin içinde bütünleşeceği, milyonlarca zanaatçının ellerinden bir gün göğe yükselecek olan geleceğin yeni yapısını hep beraber arzulayalım, tasavvur edelim, yaratalım.

Walter Gropius Nisan 1919 (Lichternest , 2018)

Walter Gropius ilan ettiği manifesto ile güzel sanatlar eğitimine yeni bir anlayış, getirmiş, tartışılan sanayi ürünlerine disiplinler arası atölye çalışmalarıyla çözümler geliştirmiştir. Gropius'un açıkladığı manifestodan hareketle Bauhaus Okulu'nu sanat ve tasarım değeri olan ürünlerin özünde zanaatı aramak üzerine çalışmaların yapılacağı bir kurum olarak tarif edebiliriz. Okulun kuruluş amacı ve felsefesine egemen olan tasarım yaklaşımı Gropius'un okul isminin seçiminde de anlaşılmaktadır. Bauhaus kelimesi inşa etmek anlamının yanı sıra, ortaçağda inşaat ustalarının üye olduğu loncanın ismi olan 'bauhütte' kelimesiyle olan benzerliği kuşkusuz mimar olan Walter Gropius için bir rastlantı sayılamazdı.

Bir Eğitim Modeli Olarak Bauhaus Tasarım Okulu

Ümit Celbiş Bauhaus'u " … günümüzde 'tasarım' olarak adlandırılan kavramın temellerini oluşturmanın ötesinde, yeni pedogojik kavramların geliştirildiği ve uygulandığı bir kurum.." olarak tarif etmektedir. (Aliçavuşoğlu, 2009) Kuşkusuz geliştirilen tasarım kavramının ve eğitim modellerinin tecrübe edilmesinde Gropius, Rönesans'tan bu yana aşağılanan tüccar ile sanatçı arasında mutlak bir ilişki kurması gösterilebilir. Gropius sanatçıyı el zanaatlaerine yönlendirerek, melzemeyi tanımasını sağlamış, bunu yaparkende nitelikli ürünler ortaya çıkması için renk, form, kompozisyon gibi tasarım ve sanatın temel öğeleri içerisinde yenilikçi çözümler getirebilen ustalar yetiştirmeyi hedeflemiştir. Sanat ve zanaatçı arasındaki bağı Gropius şu sözlerle açıklamaktadır;

"Sanat öğrenilmez, o yaratıcı bir kuvvettir; öğrenilen tekniklerdir. Sanat bütün metotların üstündedir. Yalnız el sanatlarını öğretebiliriz. Bu bakımdan mimar, heykelci ve ressam olacak olan öğrenciler, yaratıcı özlerini geliştirmeleri için atölyelerde el sanatlarının tekniklerini öğreneceklerdir…Sanatla birleşen makine ruhsuzluktan, sanatkar da gayesizlikten kurtulur. Bu suretle sanat sosyal br değer kazanır, bir din gibi kutsallaşır."

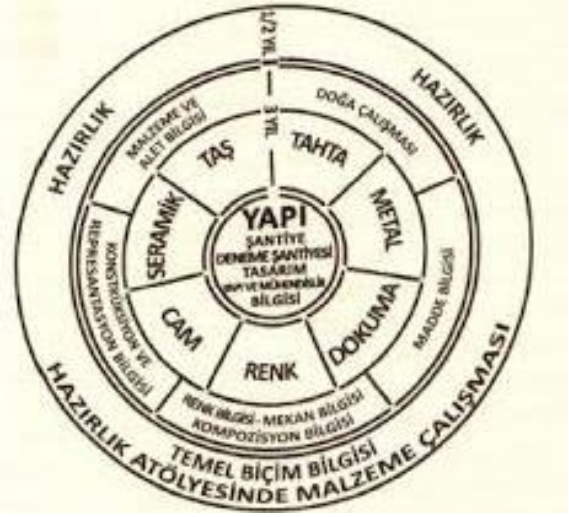
Gropius'un ifade ettiği sanat ve tasarım anlayışı, dokunduğu bütün alanları sonsuz bir gelişime ve etkileşime açtığı görülmektedir. Gropius'un bahsettiği atölye çalışmalarının içeriğinde, tasarımcının yaratıcı bir eyleme geçebilmesi için, sanata olan ihtiyacınının teknik beceri ile bütünleştirilmesi ve sanayinin zinde tutulması üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Walter Gropius kafasındaki bu entellektüel idealleri gerçekleştirmek için sıradışı eğitimcileri davet ederek kadrosunu oluşturmuştur. Yaptığı bu girişim ile birçok farklı sanatçıyı bir araya getirmiş, yeni bir eğitim modülünün oluşturulmasını sağlamak ile birlikte kendinden sonraki akımları etkileyecek bir sanat ve tasarım hareketinin ilk adımı da atmıştır. Okulda alanına yenilik getirmiş sanatçıların bulunması Bauhaus'u sanatsal etkinliklerin merkezi haline dönüştürmüştür. Böylece Bauhaus Okulunda hem bir eğitim modeli hemde bir akım ortaya çıkmıştır. Okula davet ettiği her sanatçı kendi kişisel sanat görüşlerini, yaklaşımlarını ve teorilerini öğrenciler üzerinde uygulamıştır. Okulda soyut sanatın babası Wassily Kandinsky, emprosyonist ressam Lyolel Feininger, sanat teorisyeni Johannes Itten, ressam Paul Klee, László Moholy-Nagy, Oscar Schlemmer, mimar Marcel Bruer ve Josef Albers gibi dönemin öne çıkan isimleri yer almaktadır. (Bunulday, 2001)

Gropius öğretim programını çizim ve atölye derslerinin dışında, geometri, biyoloji, sosyoloji ve sanat tarihi gibi teorik derslerle desteklemiş, William Morris gibi özellikle ustaların eserlerinin incelenmesini önemsemiştir. Bauhaus Okulu'nda diğer önemli ve eğitimin hiyerarşini belirten önemli detaylar arasında öğrencilerin çıraklık, kalfalık ve ustalık gibi statüler verilerek eğitim almaları gösterilebilir. Bauhaus ekolünde öğrencilerin tıpkı üretimde ve sanayide yetiştirilen işçiler olarak adlandırılmaları okulun atölyecilik geleneğiyle olan sıkı bağını göstermektedir. Çünkü Walter Gropius sanatçıyı zanaatçının yüksek bir derecesi olarak gördüğünü savunmakta ve sanatçının yüksek statüde üretim yapabilmesinin teknik bilgisine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. (T.Turan, 2003)

Bauhaus Okulunda çıraklar (öğrenciler) atölye derslerini alabilmeleri için vorkurs adı verilen hazırlayıcı öğretimi geçebilmeleri gerekmektedir. Vorkurs eğitimi günümüzde sanat ve tasarım eğitiminin temelini oluşturmasıyla üzerinde durulması gereken eğitim içeriğine sahiptir. Temel sanat eğitiminde öne çıkan çalışmalar yaptıran Itten, koşullandırılmış eğitime karşı çıkmış, her çırağın kendi kendini keşfetmesi üzerine malzeme ile deneysel çalışmalar yaptırmıştır. Itten'ın temel sanat eğitiminde başarılı sonuçlar elde etmesinde, kuşkusuz eski bir ilköğretim öğretmeni olması ve Viyana'da sanat eğitimi üzerine çalışmalarının ilk denemelerini 1917 yılından itibaren yapıyor olmasının büyük katkısı olmuştur. Vorkurs eğitimde rengin, sosyolojik, psikolojik etnolojik ifadeleri üzerine eğitimler veren Itten, daha sonra bu çalışmaları 'Sanat ve Renk' adını verdiği kitapta toplamıştır. (Bingöl, 1993)Ayrıca Kandinsky 1925'ten itibaren Bauhaus'ta renk üzerine düzenlediği seminerler ile biçim, form ve renk ilişkisini araştıran çalışmalar yaptırmıştır. Kandinsky rengi kompozisyonun bir öğesi olarak, geometrik biçimleri renklerler örtmek üzerindeki çalışmalarıyla, Bauhaus'ta kompozisyon kuramları oluşturmuştur.Kandinsky'nin yazdığı 'Nokta ve Çizgiden Düzleme' (1926) kitabı, temel sanat derslerinin destekleyicisi olmuştur. (Lyton, 1982) Gropius'un okula Klee'yi davet etmesiyle renk dersleri ve atölye çalışmaları yeniden yapılandırılmıştır. Geometri bilgisi olan Paul Klee, öğrencilere, cisimlerin özlerinde saklı olan denge ve enerjiyi anlayabilmeleri için doğa etüdlerine önem vermiştir. Klee doğadaki dengenin yapısal problemlerin çözümüne yardımcı olacağına inanmış, sanat için el ustalığının yetersiz olduğunu, analitik düşünebilmenin ve işlekzekanın öneminden bahsetmiştir. (Klee, Das Bildnerische Denken, 1956) Nokta, çizgi, renk, simge, perspektif ve gölgenin yapının resimsel dinamikleri üzerinde durarak, yapı için çözümler getirebilmek için tüm öğelerin detaylı çalışılmasına önem vermiştir. Ayrıca Klee yapıtın sanatsal değerinin, resimsel öğelerin içinde gizli olduğunu düşünmüştür. (Klee, Bauhaus Ders Notları ve Yazılar, 2010) Klee'nin bakış açısı sanayi ürünlerindeki değersizliğin ve sıradanlığın gerçek sebepini de açıklamaktadır. Bauhaus'ta sanayi ürünlerinin değerinin artması için açık bir yol gösteriliyordu, o yol resimsel öğelerin yapıya hizmet edecek şekilde tasarlanmasındaki ustalıktı. Bundan dolayı temel resimsel öğreti tasarımın temellerini oluşturuyor ve sanayi sahiplerine üretimleri besleyen bir alan olarak gösterilerek sanatın varlığı da koruma altına alınıyordu.

Temel sanat eğitiminden sonra, temel tasarım dersleri alan öğrenciler, malzeme ve yapı ilişkisi üzerine çalışmalar sürdürmüşlerdir. Josef Albers'in verdiği derslerde, malzeminin tanınması için atölyelerde strüktür ve mekan üzerine çalışmalar yaptırmıştır. Mobilya tasarımcısı olan Marcel Bruer, Albers'i destekleyen atölye çalışmaları ile farklı malzemelerin sunduğu imkanları deneysel yaklaşımlarla irdelenmesine yardımcı olmuştur. Yapılan deneysel çalışmalar ve Nagy'in katkısı ile seri imalata geçen ışık donanımları projesi okulun asıl hedefinin somut örneği olmuştur. 1923'te açılan ilk Bauhaus sergisi, teknolojinin içerisinde sanatın barınabileceğini göstermesiyle büyük beğeni kazanmıştır. ((Jeannine Fiedler, 2013) Düzenlenen sergi Bauhasu'a olan güveni arttırmış ve okulda

gerçekleştirilen prototipleri seri üretime geçirebilmek için Bauhaus Anonim Şirkeri kurulmuştur. Böylece eğitim sanayi ile buluşturulmuş, sanat ilk defa ürünler aracılığla toplumla sıcak bir ilişki kurmuş ve yaşam farklı bir değer kazanmıştır. Üretimde büyük bir kırılma noktası yaratan ürünler, tasarım kavramını pratiğe dökerek, tıpkı Gropius'un amaçladığı gibi atölyeyi okulun içerisine kaynaştırmayı başarmıştır. Toplumla hızla buluşan tasarımlar, 'faydalı sanat' gibi yeni fikirlerin ortaya çıkmasıyla, zevk sahibi bir kültür oluşturmuştur.



Resim 5: Gropius'un Eğitim Programı.

Kaynakça: Ali Artun, Esra Aliçavuşoğlu, Bauhaus Modernleşmenin Tasarimi, Iletişim Yayinlari, 2009, 1. Baski, s.399.

Bauhaus tasarımlarının diğer akımların örneklerinden en büyük farkı ürünlere estetik değerler göz önünde bulundurularak işlev ve fonksiyonellik kazandırılarak, endüstriyel nitellikler ile donatılmasıdır. Ürünlerin bu başarısında kuşkusuz sanatın temel alınması ile birlikte atölyede bir usta gibi teknikler üzerinde çalışılması yatmaktaydır.

Bauhasu Okulu'nun eğitim anlayışının ön plana çıkmasındaki en önenmli farklılıklardan bir tanesi disiplinlerarası atöye çalışmalarıyla geliştirilen tasarımlardır. Günümüzde inovatif ürün tasarımlarının yapılmasında ihtiyaç duyulan disiplinlerarası ve multidisiplinlerarası eğitim modellerinin ilk uygulamalarının yapıldığı bir kurum olması Bauhaus ekolünü bugünde kıymetli bir noktaya taşımaktadır. Atölyelerde gerçekleştirilen deneysel çalışmalar sonucunda gerçekleştirilen tasarımlar arasında Marcel Bruer ve Gunta Stölz birlikteliği ile üretilmiş ürünler oldukça dikkat çekicidir.

Resim 6: Marcel Bruer ve Gunta Stölz işbirliği ile tasarlanmış sandalye.

Kaynakça:https://www.bauhauskooperation.com/the-bauhaus/works/joinery/chair-with-colourful-woven-seat/,12.10.2020.

Bauhaus'taki eğitimi etkileyen en önemli gelişmeler arasında sürekli olarak okulun taşınmaya maruz kalması gösterilebilir. Weimar, Berlin ve Dessau olarak ayrılan dönemlerde değişen okul yöneticileri de eğitimin gidişini değiştiren faktörler arasında yer almıştır. Bauhaus'un toplumsal bir tavra sahip olması dönemin siyasi odaklarını rahatsız etmiş ve okula eğitim almaya giden öğrencilerin hoş karşılanmaması yönetimde ciddi sıkıntıların baş göstermeye başlamasına neden olmuştur. Siyasi baskılara ve Nazi tehdidine dayanamayarak okul 1933'te kapatılmıştır.

Bauhaus Okulunda Tekstil Tasarımı ve Tekstil Sanatçıları

Tekstil tasarımının temellerinin atıldığı Bauhaus, hala tekstil tasarımcılarına eğitimiyle, tasarım anlayışıyla ve yetiştirdiği isimlerle rol model olmaya devam etmektedir. Hazırlık sınıfında verilen renk, form, bilgisine sahip olan tekstil öğrencileri, dokuma gibi geleneksel yöntemler üzerinde plastik etkilere sahip kumaş araştırmaları yapmışlardır. Bu yaklaşım biçimi ile Bauhaus tekstil öğrencileri dokuma tasarımına farklı bir anlayış geliştirmiş ve tekstil sanatının doğuşuna önderlik etmişlerdir. Bauhaus dokuma atölyesi bu yönüyle hem toplumsal hayatta hemde güzel sanatlar okullarında yeni bir oluşum başlatarak, kadının sanat alanındaki varlığını destekleyerek, kendisini anlatması için fırsat sunmuştur.

Bauhaus Okulu içerisinde dokuma atölyesini diğer atölyelerden ayıran en önemli fark makine ve teçhizat ile donatılmış olmasıdır. Böylece dokuma atölyesi küçük bir tekstil işletmesi olarak faliyet göstermiştir. Ayrıca dokuma atölyesi okulun açılışından kapanışına kadar kesintisiz varlığını sürdüren tek atölyesidir. Gropius dokuma atölyesinin başına ilk önce Itten'ı , daha sonra da ressam George Muche'yi ve usta öğretici olarak da Helene Börner'ı getirmiştir. Fakat Börner Jugendstil geleneğinden gelmesinden dolayı Bauhaus'un çağdaş tekniklere yönelen atölye sistemiyle uyuşamamıştır. Öğrenciler tekstil atölyesinde dokumanın dışında nakış, makreme, düğümleme, örme, kroşe, dikiş ve muhasebe gibi derslerde almışlardır. (Weltge, 1993) Bauhaus dokuma öğrencileri diğer alan öğrencileri gibi

(vorkurs) hazırlık kursuna alındıkları için, soyut sanatın izlerini dokumalara dönüştürmek üzerine çalışmalar yapmışlardır. Üretilen kumaşlarda Paul Klee'nin ve Moholy Nagy'nin okulda verdiği dersleri ile birlikte kendi sanat yaklaşımlarının etkileri gözlenmektedir. Geometri üzerinden soyutlamaların yapıldığı dokumalarda Bauhaus Okulu'na ait bir tarz oluşturmuşlardır. İlk dönem dokumalarında renk ve mataryel üzerine deneysel araştırmalar da yapılmıştır. (Arslan, 2019)

Resim 7: 1927-28 yıllarında üretilmiş Gunta Stölz'e ait tapestry tasarımı.

Kaynakça: http://www.christinecariati.com/?p=11324, 2.11.2020.

Okulun Dessau'ya taşınmasından sonra dokumalarda endüstriyel üretime aktarılmak üzere çalışmalar ve tasarımlar yapıldığı görülmektedir. Endüstri ile ilk proje Polytextil şirketi ile yapılmış ve üretilen tasarımlar 'Bauhausdessau' olarak tanımlanmıştır. (Westpal, 1991)

Bauhaus dokuma atölyesi tekstil alanında ikonlanmış tasarımcılar ve sanatçılar yetiştirmiştir. Gunta Stölz, Anni Albers ve Otti Berger Bauhaus dokumalarının kimlık kazandırılmasında ve tanınmasında öne çıkan isimler olmuşlardır. Özellike Gunta Stölz ilk önce öğrenci daha sonra usta yani hoca olarak okulda görev yapmış ilk kadın olmasıyla da değerli bir yere sahiptir. Gunta Stölz'ün 1926 ve 1927 yılları arasında yaptığı dokumalar en önemli örnekleri arasında gösterilmektedir. Stölz yaptığı dokumaları "artistic değerlerin yarattığı kaousu araştırdığını" ifade ederek açıklamaktadır. (Arslan, 2019)

Bauhaus eğitime getirdiği disiplinlerarası çalışmalar özellikle dokuma atölyesinde kendini göstermiştir. Gunta Stölz'ün marangoz atölyesinden Marcel Bruer ile yaptığı sandalye disiplinler arası çalışmalara örnek olarak gösterilebilir. İlk ortak çalışma olarak gösterilen 'African Chair' beş bacaklı olarak tasarlanmıştır. Görünüşte tahtı anımsatan sandalye üzerinde Afrika kabilelerine özgü bir taht havası verilerek yerel halk sanatlarının özelliklerini taşıdığı görülmektedir. Gunta Stölz African Chair'in dokumasını yaparken sandalyenin iskeletini tezgah olarak kullanmıştır. (Weltge, 1993)

Resim 8: Marcel Bruer ve Gunta Stölz'ün ortak çalışması 'African Chair'.

Kaynakça: https://www.guntastolzl.org/Exhibitions/Group-Exhibitions/Workshops-For-Modernity-MoMA/, 1.11.2020

İlk yıllarda dokuma alanında yeterli teknik bilgiye sahip olmayan hocalardan dolayı dokuma tasarımında daha çok renk arayışlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum okulun Dessau'ya taşınmasından ve Stölz'ün dokuma atölyesinin başına geçirilmesinden sonra hızla kırılmaya başlamıştır. Dessau'da daha geniş atölye ortamının rahatlığı sayesinde Stölz kısa zamanda tüm teçhizatlarıyla atölyeyi çalışır hale getirmiştir. Bunun bir sonucu olarak Dessau dönemi dokumaları üretimle sıkı bağ kurmuş 'endüstri için bir model' anlayışıyla tasarımlar yapılmıştır (Droste, 1987) Atölyeyi Gunta Stölzden sonra Anni Albers devr almıştır. Kumaşlarında geometrik tekrarlamaları kullanan Albers, dokuma üretiminin kısıtlayıcılığını kendine teknik bir uyarı olarak alarak, rengi geometrik sistemik bölümlere ayırarak araştırmalar yapmıştır. Albers'in bu yaklaşımı kendine has özelliklere sahip dokumaların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Malzemenin örgüye ve renge olan etkisine önem vererek farklı dokuya sahip iplikleri dokumalarında kullanmıştır. Albers "tekstillerin de renk, çizgi şekil, oran ve ritme dayandığını; ancak sadece dokumada, dokunun estetik olarak kullanılabileceğini ve tasarımda da rol oynayabileceğini, çünkü doku efektlerinin kullanılan malzemenin yapısına bağlı olduğunu ve doğrudan desenle ilgili olmadığını vurgulamıştır." (Jacop, 1985)

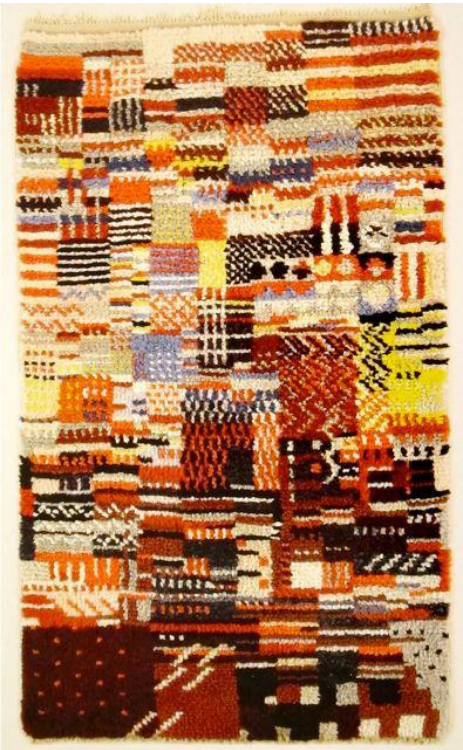
Anni Albers sadece tasarım için değil tekstil sanatı içinde kıymetli bir yere sahiptir. 1949 yılında Museum of Modern Art'da sergi açarak tekstil alanında bir ilki gerçekleştirmiştir. İlk defa tekstiller bir müzede sergilenmiş, bu olay tekstillerin sanat objesi olabileceği üzerine tartışmalar yaratmıştır. 'Tekstil sanatçısı' terimi de ilk defa sergiden sonra

kullanılmıştır. (Gothardt, 2020) Tekstil tasarımına yeni bir alan açan dokuma atölyesi kadınlar için ve sanat nesnesi için yeni arayışlar sunmuştur. Albers'in açtığı sergi Bauhaus'un tanınırlığını ve ekole karşı güveni bir kez daha arttırırken aynı zamanda tekstillerin müzelerde kabul görmesi bakımından da oldukça önemlidir. Albers tekstilin bir sanat olamayacağı konusunda yapılan tartışmalara ve bir el işi olarak sadece kadınlara ithaf edilesi bakımından aşağı görülen tekstil çalışmalarına saygınlık kazandırılmasında önemli bir isim olarak karşımıza çıkmaktadır.Bauhaus'un bu başarısı sadece okul ve eğitimde değil, 21.yüzyılın sanat alanlarını geliştirmesinde ve birbiri içeirisinde sentezlemesinde gizlidir. ,

Resim 9: Anni Albers'e ait ipek üç katlı dokuma duvar paneli, 1926, 182x122 cm.

Kaynakça: Weltge, S. W. (1998). Bauhaus Textiles, Womans Artists And The Weaving Workshop. Londra: Thames and Hudson, s.73.

Okulda yetişen diğer önemli bir isim Otti Berger'dir. 1926'da Royal Academy of Arts and Artistic Crafts'I bitiren Berger, Dessau'ya taşınmış olan Bauhaus dokuma atölyesine katılmıştır. Kısa bir süre dokuma atölyesinin başına geçmiş olan Berger, 1932'de Bauhaus'tan ayrılmıştır. Berlin'de kendi atölyesini kurarak, dokuma tasarımına yenilikçi çözüm arayışlarıyla tasarımlar yapmaya başlayan Berger birçok tekstil şirketi ile işbirliği yapmayı başarmıştır. Kuşkusuz Otti Berger'in endüstri ile sıkı bağlar kurabilmesinde, Dessau'daki dokuma atölyesinde aldığı eğitim ve okulun bu dönemde sanayiye açılmış olmasının büyük etkisi olmuştur. Kısa zamanda tasarımlarıyla endüstride başarı sağlayan Berger'in Yahudi kökenli olması nedeniyle çalışmasının yasaklanması kurduğu atölyeyi kapatmasına neden olmuştur. László Mohloy-Nagy tarafından Chicago'daki 'Yeni Bauhaus'ta dokuma öğretmenliği teklif edilmiş olmasına rağmen, Berger vizeyi alamamısından dolayı yakalanıp ailesiyle birlikte idam edilmiştir. (2020)



Resim 10: Otti Berger, Knotte Carpet 1929.(solda)

Resim 11: Otti Berger, yün ve kenevirden halı tasarımı 1930 (sağda)

Kaynakça: https://www.arkitektuel.com/bauhaus-kadinlari/bauhaus-kadinlari-70/, 3.11.2020.

Otti Berger'in erken yaşta idam edilerek ölmesi Anni Albers ve Gunta Stölz kadar tanınamasında etkili olmuştur. Kısa zamanda yaptığı girişimlerle tekstil tasarımına büyük katkılar sağlayan Berger'in öldürülmesi Bauhaus'a ve tasarıma indirilen bir darbe olmuştur.

Bauhaus'un Global Etkileri

Bauhaus sanat ve tasarım akımı olarak yaşamın içerisindeki nesneleri tasarlamış ve yeni bakış açıları geliştirmiştir. Bauhau'un sanat ve tasarım eğitimine getirdiği yeni çalışma metotları ve dersleri bugün hala üniversitlerde uygulanmaktadır. Bauhaus'un dünyaya açılmasında ve tanınmasında okulun kapatılmasından sonra hocaların çeşitli okullarda görev yapmasının büyük katkısı olmuştur. Başka ülkere davet edilen öğretmenler, Bauhaus'ta edindikleri birikimlerin en seçkin örneklerini farklı okullarda icra etmişler ve gittikleri bölgelerin kültürel öğelerinden de beslenmişlerdir. Örneğin Anni Albers ve Josef Albers, Kuzey Karolina'da sanat eğitimi veren Black Mountain Kolej'den teklif almış ve eğitmenlik yapmışlardır. Anni Albers Bauhaus'un kurulduğu çevre ve okul yönetiminin aksine daha özgür bir ortam sunan Black Mountain Kolej de dokuma atölyesini kurmuştur. Constantine ve Larsen Anni Albers'in Black Mountain Kolej'deki yıllarını şu sözlerle ifede etmektedirler:

" …kolej yıllarında, Albers yazılarını yazdı, öğrencilerini eğitti ve endüstriyel kumaşların geliştirildiği bir atölyeyi yönetti." (Larsen, 1972)

Anni Albers malzemenin ve ipliğin olanakları ile yaptığı çalışmalarını Amerika'da sürdürmüştür. Yaptığı deneysel dokumarında sanayinin isteklerini göz önünde bulunduran Albers, endüstriyel tasarım geliştirmenin topluma karşı bir sorumluluk olduğu bilinciyle hareket etmiştir. Tasarıma, sanata ve sanayiye takıntığı bu tavır Albers'ın kısa zamanda Amerika'da ünlenmesini sağlamıştır. Tekstile ve sanata olan yaklaşımıyla sadece Anni Albers değil aynı zamanda Bauhaus dokumaları da ülkede tanınmaya ve beğenilmeye başlamıştır. Bauhaus usta ve çıraklarının Amerika'ya göç etmeleri akımın ülkenin ihtiyaçlarına göre tekrar biçimlenip değişerek şekillenmesinde etkili olmuştur. Böylece Amerika'da '**Yeni Bauhaus'** adıyla canlanan bir akım ve eğitim sistemi ortaya çıkmıştır.Eğitim sistemi bakımından Bauhaus'un neredeyse birebir örneği olarak gösterilen Yeni Bauhaus akımı ve Chicago Okulu'nun kurulması bir gereksinim sonucu ortaya çıkmıştr. Amerika'daki iç savaşın sona ermesiyle gelir seviyesindeki artış ve işsizliğe çözüm bulunmak istenmesiyle bünyesinde zanaat uygulamaları içeren okulların açılarak eleman yetiştirmek amacı güdülmüştür (Larsen, 1972). Bu yüzden okuldaki atölye uygulamaları başarılı bir sanat ve tasarım bağı kurmayı başarmış Bauhaus ekölünden alınmıştır. Atölye eğitim anlayışının önemini gösteren Bauhaus zanaatı deneyseli yeni bir arayış olarak ele alan bakış açısıyla güzel sanatlar fakültelerinin temelini oluşturmuştur. Chicago Okulu'unda Moholy Nagy'nin müfredat ve eğitime diğer bir katkısı ise temel sanat eğitimidir.

Bauhaus 1933'te kapatılmış olmasına rağmen ekol ülkede varlığını sürdürmüştür. İkinci Dünya Savaşından sonra Almanya'nın yeniden yapılandırma uğraşlarının bir sonucu olarak kurulan Ulm Tasarım Yüksekokulu Bauhaus ekolünün bir devamı olarak örnek gösterilebilir. 1953'te kurulan Ulm Tasarım Yüksekokulu'nun ilk rektörü Bauhaus'ta eğitim almış, Max Bill'dir. Ulm Tasarım Yüksekokul'unda başlangıçta pedogojik açıdan Bauhaus düşüncesi hakim iken, tasarım eğitiminin daha bilimsel olması gerektiği üzerine kararlar alınmıştır. Okulun eğitim yapısı daha sonraları ürüne ne hakim olmalıdır sorusu ve arayışı içerisinde çeşitli tartışmalar ile geçmiştir. Maldonado bu tartışmalar karşısında söylediği 'ürün tasarımı sanat değildir ve tasarımcı da sanatçı değildir' sözü oldukça önemlidir. (Aliçavuşoğlu, 2009)

Bauhaus'un Türkiye bağlantısı ise, 1957 yılında İstanbul Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu ile olmuş, bu okulun başına, Bauhaus kökenli Alman Prof. Adolf G. Schneck getirilmiştir. 1971-1976 yılları arasında da öğretim yönetmeliğinde ve programlarında, lisans düzeyinde çağdaş bir öğretimin gerektirdiği düzenlemeler gerçekleştirilerek, Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu, Güzel Sanatlar Fakültesi adı ile Marmara Üniversitesine bağlanmıştır. Bugün hala ekole bağlı eğitim anlayışını devam ettiren Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü sanayi ile işbirliği yaparak endüstrinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Dokuma, baskı ve giyim tasarımı anasanatdallarından sonra, 2010 yılında Prof.Dr. Mine Biret Tavman önderliğinde örme anasanatdalınında kurulmasıyla Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü örme endüstrisi ile sıkı bir şekilde çalışmaya başlamıştır.

Sonuç

Bauhaus endüstrinin içinde boğulan insana yeni bir nefes olmuştur. Eğitimde reform yaparak, tekrara düşen ve taklitten öteye geçemeyen can çekişen ürünleri sanat ile buluşturmayı başarmış ve yüzyılına damga vurmuştur. Bugün birçok endüstrinin birbiri içerisinde eridiğini görmekteyiz. Sanayinin gelişip, teknolojinin tasarımda etkin rol üstlenmesi ve okulların teçhizat bakımından eksik olmasından dolayı endüstri işbirliği eğitimde önemini bir kat daha

arttırmıştır. Bu değişim tasarımcıların birçok alanda aktif rol almasını gerekli kılmış tıpkı Bauhaus örneğinde olduğu gibi kolektif atölye çalışmalarının ve tekniğin önemini hissettirmiştir. Bu yönüyle örnek teşkil eden Bauhaus Okulu'u endüstriyel şartlara paralellik gösteren eğitim anlayışıyla günümüzün tasarım sorunlarına cevap vermektedir. Bauhaus bugün birçok güzel sanatlar okullarının problemlerine kalıcı çözümler üretmektedir. Bauhaus ekolü, atölyeleri taze tutmak, yenilemek, müfredatı gelişen teknoloji doğrultusunda şekillendirmek, sanatın ne olduğunun tanımlamasını yaparak tasarım ile ilişkisini açıklayarak geçmişi gelecek ile birleştirmeyi başarmıştır.

KAYNAKÇA

(2020, 9 12). https://www.endustrisanayi.com/1.0/sanayi-devriminin-ingilterede-baslamasinin-nedenleri/ adresinden alındı

(2020, 10 27). https://www.britannica.com/technology/spinning-jenny, adresinden alındı

(2020, 10 27). https://www.britannica.com/technology/spinning-jenny, adresinden alındı

(2020, 10 29). https://www.vam.ac.uk/articles/william-morris-and-wallpaper-design adresinden alındı

(2020, 10 29). https://www.archdaily.com/873077/ad-classics-red-house-arts-crafts-william-morris-philip-webb adresinden alındı

(2020, 11 03). http://rachelwithane.com/womens-history/bauhaus-100-otti-berger-lost-woman-of-the-bauhaus/ adresinden alındı

A.C.Krausse (Çev. Dilek Zaptıcıoğlu). (2005). Rönesanstan Günümüze Resim Sanatının Öyküsü,. İstanbul: Litaratür Yayıncılık.

Akbostancı, İ. (2014). 20. ve 21. Yüzyıllarda Tekstil Baskı Tasarımı ve Üretiminin Değişen Tanımı. Sanat ve Tasarım Dergisi, s. 31.

Aliçavuşoğlu, A. A. (2009). Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı . İstanbul: İletişim Yayınları 1. Baskı .

Arslan, S. (2019). Bauhaus 100. Yılında: Bauhaus Dokuma Atölyesi ve Dokuma Kültürünün Çağdaş Sanata Dahil Edilme Süreci S. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi Cilt 12 Sayı 65 , 349.

Artun, A. (2010). Sanat Manifestoları, Avangard Sanat ve Direniş. İstanbul: İletişim Yayınları, 1. Baskı.

Ayaydın, A. (2015). Art Nouveau Akımına 21.Yüzyıl Perspektifinden Bakış. Ulak Bilge Dergisi, Cilt 3, Sayı 6, s.65.

Bahar, C. (2016). Hazır Giyimde Dikiş Tekniklerinin Görsel Etkileri . İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Başer, G. (1983). Örme Teknolojisi . İzmir: E.Ü.Tekstil Mühendisliği Bölümü Yayınları 1. Basım.

Bingöl, Y. (1993). Bauhaus ve Ebdüstriyel Gelişmenin Sanat Eğitimine Etkileri. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Sempozyumu (s. 10). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Bunulday, S. (2001). Bauhaus'un Türkiye'deki Sanat Eğitimine Etkileri ve Yansımaları . İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Clark, S. (2011). Textile Design. London Laurence Knig Publishing.

Dilmaç, O. (2015). Tasarım Eğitimi Tarihi ve William Morris. İdil Dergisi, Cilt 4, Sayı 16, , s.13.

DONALD, S. M. (2004). The History and Philosophy of Art Education. London: Lutterworh Press .

Dölen, E. (1992). Tekstil Tarihi . İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları 1. Basım.

Droste, M. (1987). Gunta Stölz Weberei am Bauhaus und aus eigener Werkstatt İçinde s.12. Berlin: Bauhaus Archive Berlin .

Forgacs, E. (2017). Bauhaus 1919 1933. Janus Yayıncılık.

Gothardt, A. (2020, 11 3). The Woman Of THe Bauhaus School. https://lostmuses.wordpress.com/2017/04/04/the-women-of-the-bauhaus-school/ adresinden alındı

Güvemli, Z. (2007). Sanat Tarihi. İstanbul: Varlık Yayınları.

Jackson, L. (2002). Twentieth Century Pattern Design. New York Princeton Architecrural Pres.

Jacop, M. (1985). Anni Albers:A Modern Weaver As Artist. Washington: Smithsonian Institution Press.

Jeannine Fiedler, P. F. (2013). Bauhaus. Hfullman Yayıncılık.

Klee, P. (1956). Das Bildnerische Denken. Basel and Stutgart.

Klee, P. (2010). Bauhaus Ders Notları ve Yazılar. İstanbul: Hayalbaz Kitap 1. Baskı.

Larsen, M. v. (1972). Beyond Craft: The Art Fabric. New York: Van Nostrand Reinhold Company.

Leyla Yıldırım, İ. Ö. (2012). Tekstil Baskıcılığının Tarihçesi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Matbaası.

Lyton, N. (1982). Modern Sanatın Öyküsü. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Osborne, A. (2013). Moda Geçmişten Günümüze Giyim Kuşam ve Stil Rehberi. İstanbul: Kaknüs Yayınları (Çev.DuyguÖzen).

Özsoy, V. (2003). Görsel Sanatlar Eğitimi; Resim- İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık .

Ş.Şahin. (1995). Türkiye'de Sanat Eğitiminin Tarihçesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

T.Turan. (2003). Weimar Devlet Yapıevi Programı.

Wells, K. (1997). Fabric Dying and Printing. London: Coran Octopus Ltd.

Weltge, S. (1993). Bauhaus Textiles Woman Artist and the Weawing Workshop. London: Thames&Hudson.

Westpal, U. (1991). The Bauhaus . London: Studio Editions .

Whitford, F. (1992). Bauhaus; Masters and Students by Themselves. London.

SOSYAL BİLGİLER ULUSAL KONSEYİ(NCSS)'NDE, SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMELERİ İÇİN ULUSAL STANDARTLAR 2005 VE 2018 SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA KARAR VERME BECERİSİNİN YER ALMA DURUMU

Doç. Dr. Cemil Cahit Yeşilbursa
Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitim Anabilim Dalı, ccyesilbursa@gmail.com

Doktora Öğrencisi, Filiz Arzu Yalın
Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitim Anabilim Dalı, arzuyalin02@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmada,Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartlarında(NCSS),Sosyal Bilgiler Öğretmeleri İçin Ulusal Standartlar'da2005ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında karar verme becerisinin yer alma durumunu araştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırmada, nitel araştırma modellerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma verileri, 2010Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartları, 2004 Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İçin Ulusal Standartları,Milli Eğitim Bakanlığı 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programından toplanmıştır.Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şöyledir: Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartlarında karar verme becerisini vurgulayan "karar" sözcüğünün 128, "karar verme" sözcük grubunun ise 26 defa vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında,"karar" sözcüğünün 95, "karar verme" sözcük grubunun ise 46 defa vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır.2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında karar verme becerisinin öğrenme alanlarında Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartlarına göre daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında,"karar" sözcüğünün 6, "karar verme" sözcük grubunun ise 5 defa vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır.2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında karar verme becerisinin öğrenme alanlarında, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartlarına ve 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.2018 öğretim programında karar verme becerisinin yer alma durumu, önceki programa ve Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartlarına göre az olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretim programı, karar verme, sosyal bilgiler ulusal konseyi.

STATE OF INCLUSION OF DECISION-MAKING SKILLS IN NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (NCSS), NATIONAL STANDARDS FOR SOCIAL STUDIES TEACHERS, 2005 AND 2018 SOCIAL STUDIES COURSE CURRICULUM

ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate the inclusion of decision-making skills in the 2005 and 2018 social studies curriculum and in the Natural Council for The Social Studies (NCSS).In this research, document analysis was made from qualitative research models.We used the technique of document analysis as the sources of our research comprise the Social studies curriculum book of 2005 and the Social studies curriculum book of 2018 published by the Ministry of National Education and 2004 Natural Council for The Social Studies (NCSS) standards.In this study, it was aimed to investigate the inclusion of decision-making skills in the National Standards for Social Studies Teachers and social studies curriculum in 2005 and 2018 in Social Studies National Council Standards (NCSS).Some of the results obtained from the research are as follows: It was concluded that the word "decision", which emphasizes decision-making skills, is emphasized 128 times and the word group "decision-making" is emphasized 26 times in the Social Studies National Council Standards.It was concluded that in the 2005 Social Studies Curriculum, the word "decision" was emphasized 95 times, and the word group "decision making" was emphasized 46 times. It was concluded that decision-making skills were less included in learning areas in the 2005 Social Studies Curriculum than the Social Studies National Council Standards.It was concluded that in the 2018 Social Studies Curriculum, decision-making skills are less included in the learning areas than the Social Studies National Council Standards and the 2005 Social Studies Curriculum. The inclusion of decision-making skills in the 2018 curriculum was found to be less than the previous program and the Social Studies National Council Standards.

Key Words: Social studies curriculum, decision making skills, the natural council for the social studies.

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler dersinin amacı bireyleri hayata hazırlamak ve topluma uyum sürecini geliştirmektir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencileri etkili vatandaş olarak geliştirmeye yardımcı olan öğrencilerin dünyayı ve bu dünyanın içinde yer alan çeşitli insanları daha iyi anlamalarına yardım eden bir çalışma alanıdır (Rusell, Waters ve Turner, 2014:213). Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen dersin vizyonuna bakıldığında "…bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş…" bireylerin yetiştirilmesini sağlamak şeklinde bir vurgu yer almaktadır. Bu vurgudan hareketle sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından birinin, vatandaşlık becerilerine erişimi açısından düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlamak olduğu çıkarılabilir. Bireyin etkin vatandaş olarak yaşama hazırlanması sürecinde etkili olan düşünme becerilerinden biri karar verme becerisidir."Karar verme becerisi sosyal bilgiler öğretiminin kalbidir. Sosyal bilgilerin en temel işlevi iyi vatandaş yetiştirmektir, iyi bir vatandaşın en temel göstergesi ise toplumsal konularda iyi karar vermektir (Engle, 2003:7). Genel olarak karar verme, bir ihtiyaç durumunda bu ihtiyacı karşılamak için istenen amaçların belirlenmesini, gerekli bilgilerin toplanmasıve bu bilgilerindeğerlendirilerek seçeneklerin oluşturulmasıve seçeneklerden durumaen uygun olanınseçilmesi olarak anlaşılabilir (Güçray, 2001: 107). Gündelik yaşamda hem bireysel yaşamımızı hem de toplumsal yaşamımızı etkileyen bu beceriye sıklıkla başvurulmaktadır (Doğanay, 2012:173). Günlük yaşamda basitçe ne zaman uyanılacağı, ne giyeceği, işte veya okulda ne iş yapılacağı ile ilgili çok sayıda kararlar verilmektedir. Bu kararlar içerikleri ve önemleri bakımından farklılaşabilir ancak yine de ortak bir yapıya sahiptirler (Byrnes, 2002:208). Toplumsal yaşamda ise politik bir öneriyi kabul veya reddetmek, liderlik seçimlerinde bir seçim yapmak gibi kararlar verilebilmektedir (Naylor ve Diem, 1987: 261).Yaşamın her alanına etkisiyle nüfus eden karar verme becerisi, kişinin bireysel, toplumsal, küresel boyutta ihtiyaç duyulan yeterlilikleri elde edilmesi bakımından önemli görülmektedir. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS] karar verme becerisinin geliştirilmesinin vatandaşlık eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu düşünmektedir ve sosyal bilgiler dersi öğretim programında bu becerinin yer alması gerektiğini vurgulamaktadır (NCSS, 2010, s. 9). Ülkemizde de bu beceriye tüm derslerde kazandırılması gereken beceriler arasında yer aldığı görülmektedir (Ata, 2012:38). Bu öneme paralel olarak bu çalışma karar verme becerisinin uluslararası boyutuyla Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartlarda, Sosyal Bilgiler Öğretmeleri İçin Ulusal Standartlarda ve ulusal boyutuyla Milli Eğitim Bakanlığı (2005 ve 2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alma durumunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (Natıonal Council For The Social Studies) (NCSS)'de, Sosyal Bilgiler Öğretmeleri İçin Ulusal Standartlar (National Standards for Social Studies Teachers) ve 2005ile 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında karar verme becerisinin yer alma durumunu araştırmak amaçlamıştır.

1. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)standartlarında,

1.1. Sosyal bilgilerin öneminde karar verme becerisinin yer alma durumu nedir?

1.2. Sosyal bilgilerin amaçlarında karar verme becerisinin yer alma durumu nedir?

1.3. Sosyal bilgilerin öğrenme alanlarında karar verme becerisinin yer alma durumu nedir?

2. Sosyal Bilgiler Öğretmeleri İçin Ulusal Standartlardakarar verme becerisinin yer alma durumu nedir?

3. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi Programında karar verme becerisinin yer alma durumu nedir?

3.1. Programın vizyonunda,

3.2. Programın yaklaşımında,

3.3. Programın genel amaçlarında

3.4. Programın ara disiplinlerinde,

3.5. Programın Atatürkçülük konularında yer alma durumu nedir?

3.6. Programın becerilerinde

3.7. Programın öğretmen tutumlarında

3.8. Programın öğrenme alanlarında

4. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi Programında karar verme becerisinin yer alma durumu nedir?

4.1. Programın özel amaçlarında,

4.2. Programın yapısında,

4.3. Programın temel becerilerinde,

4.4. Programın değerlerinde,

4.5. Öğretmenlerin programın uygulanmasındaki dikkat edilecek hususlarında,

4.6. Programın öğrenme alanlarında karar verme becerisinin yer alma durumu nedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Van Maenen (1979)'e göre, nitel araştırma, tanımlama, çözme, yorumlama,anlamla ilgili terimlere ulaşmayı sağlayan bir dizi yorumlayıcı tekniği kapsayan şemsiye bir terimdir (Merriam, 2009:13). Nitel araştırma kapsamında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi, tek başına veri toplama yöntemi de olabilir, diğer veri toplama yöntemleriyle de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189).

VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışmanın verileri, 2010 Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) standartları, 2004Sosyal Bilgiler Öğretmenleri için Ulusal Standartları, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programından toplanmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmanın verilerinin analizinde betimsel analizkullanılmıştır. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde, çalışmanın kavramsal yapısının önceden belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Betimsel analiz, elde edilen verilerden sistematik ve açık bir biçimde betimlenmesi, yapılan bu betimlemelerin açıklanması, yorumlanması, neden-sonuç ilişkisinin irdelenmesi, sonuçlara ulaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:239).

BULGULAR VE YORUM

Birinci alt probleme yönelik bulgular ve yorum

1.1.Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) standartlarında sosyal bilgiler dersinin tanımında ve öneminde karar verme becerisinin yer alma durumuna yönelik bulgular ve yorum.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) standartlarında sosyal bilgiler dersinin tanımı ve önemi

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) standartlarında sosyal bilgiler dersi tanımı ve önemi
"Sosyal Bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri, vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mâl ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar verme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır."

Tablo 1'de görüldüğü üzere, 2010 Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) standartlarında belirtilen sosyal bilgiler dersin tanımında karar verme becerisine yer verilmektedir. "…Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar verme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır." Tanımda yer alan bu cümlede karar verme becerisinin önemi vurgulandığı görülmektedir.

1.2.Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) standartları sosyal bilgiler dersinin amaçlarında karar verme becerisinin yer alma durumuna yönelik bulgular ve yorum.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) standartları sosyal bilgiler dersi amaçlarında karar verme

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) standartlarında sosyal bilgilerin amaçlarında karar verme
"Sosyal bilgiler dersinin amacı vatandaşlık yeterliliğinin geliştirilmesidir. Öğrencilerin toplumsal yaşamda aktif olabilmeleri için gerekli olan bilgi, entelektüel süreçler ve demokratik eğilimin olmasıdır… Vatandaşlık yeterliliği, demokratik değerlere olan bu bağlılığa dayanmaktadır ve kişinin toplumu, ülkesi ve dünya hakkındaki bilgileri kullanma becerilerini gerektirir. Bu beceriler: sorgulama süreçleri uygulamak, veri toplama ve analiz etme, işbirliği, karar verme ve problem çözme becerilerini kullanmaktır…"
"Sosyal bilgiler programı geliştirenler hatırlamalıdır; gençlerin, birbirine bağlı olduğu bir dünyada kültürel açıdan çeşitli, demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararı için bilinçli ve gerekçeli kararlar vermeye yardımcı olmak."

Tablo 2'de görüldüğü üzere, 2010 Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) standartlarında belirtilen sosyal bilgiler dersinin amaçlarında karar verme becerisine yer verilmektedir. Buna göre vatandaşlık yeterliliklerinin bir gerekliliği olarak bireyin toplum, ülke ve dünya hakkında gerekli bilgileri kullanmak için bazı becerilerle birlikte karar verme becerisinin kullanılması gerektiğine değinildiği görülmektedir.

1.3.Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) standartları sosyal bilgiler dersi öğrenme alanlarında karar verme becerisinin yer alma durumuna yönelik bulgular ve yorum

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)öğrenim düzeylerine göre öğrenme alanlarında karar verme becerisinin yer alma durumu

Öğrenme Alanı	İlkokul	Ortaokul	Lise
Kültür	-	-	-
Zaman, Süreklilik ve Değişim	-	-	"Geçmişin bilgisiyle bugünü anlamak ve **karar verme** konusunda bilinçli **karar vermek** için önemlidir."(bilgi)
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-	-	
Bireysel Gelişim ve Kimlik	-	-	"Her öğrenci, pozitif öz kimliği geliştirmenin yollarını temsil eden yönergeler geliştirir. Daha sonra, bir fikir birliği ile **karar verme** süreci yoluyla, grup kurs boyunca periyodik olarak gözden geçirilen ve yeniden çerçevelenen tek bir kılavuz seti geliştirir ve bunları bir araştırma ödevi sırasında bulunan diğerlerine göre kontrol eder."(etkinlik)
Bireyler, Gruplar ve Kurumlar	-	-	-
Güç, Otorite ve Yönetim			
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	"Kaynaklara ulaşabilirlik ekonomik **kararları** nasıl etkilemektedir?"(soru) "Daha önce öğrendikleri beş adımlı **karar verme** modelini kullanarak her seçenek tartışırlır. Gruba olası seçimleri ızgaranın bir tarafında ve bu seçimleri değerlendirmek için kullanılan kriterleri diğer tarafta listelemeleri gerektiğini hatırlatılırr. Bunu yaptıktan sonra, hangi seçeneğin daha iyi olduğuna **karar vermek** için ızgara kullanılabilir."(etkinlik) "Öğrenciler, seçimlerini yaparken kullanacakları kriterleri belirtmeli ve ardından bir **karar verme** ızgarası oluşturup tamamlamalı ve ilk başta neden bir seçim yapılması gerektiğine dair bir açıklama da dahil olmak üzere son seçimlerini gerekçelendirmelidir. fırsat maliyeti veya bir sonraki en iyi alternatif."(etkinlik)	"Ekonomik **karar vermede** teknolojinin rolü nedir?"(soru)	"Ekonomik **karar vermede** teknolojinin rolü nedir?"(soru)
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	-

Küresel Bağlantılar	"Karşılıklı olarak bağımlı küresel dünyadan kaynaklanan sorunları belirlemek, bilgiye dayalı ve etik **karar vermeyi** geliştirmek için bireyler, gruplar, kurumlar, uluslar ve dünya toplulukları arasındaki giderek karmaşıklaşan bağlantıların anlaşılmasını gereklidir."(amaç)	"Karşılıklı olarak bağımlı küresel dünyadan kaynaklanan sorunları belirlemek, bilgiye dayalı ve etik **karar vermeyi** geliştirmek için bireyler, gruplar, kurumlar, uluslar ve dünya toplulukları arasındaki giderek karmaşıklaşan bağlantıların anlaşılmasını gereklidir."(amaç)	"Karşılıklı olarak bağımlı küresel dünyadan kaynaklanan sorunları belirlemek, bilgiye dayalı ve etik **karar vermeyi** geliştirmek için bireyler, gruplar, kurumlar, uluslar ve dünya toplulukları arasındaki giderek karmaşıklaşan bağlantıların anlaşılmasını gereklidir."(amaç)
Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları	"Demokratik bir toplumdaki temel uygulamalar, toplum sorunlarını incelemeye, planlamaya, **karar vermeye**, oy vermeye ve yurttaşlık ideallerini teşvik etmek için işbirliği yapmaya dayalı vatandaşlık katılımını içerir."(süreç)	"Kamu politikası geliştirme ve **karar verme** sürecini etkilemede kamuoyunun önemini ve politikacıların pozisyonlarını değerlendirmek."(süreç)	"Kamu politikasının gelişimini etkileme ve şekillendirmede kamuoyunun etkinliğini ve önemini değerlendirmek ve **karar verme**"(süreç)

Tablo 3'te görüldüğü üzere, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)öğrenim düzeylerine göre öğrenme alanlarında karar verme becerisinin yer alma durumu ilkokul düzeyinde üretim,dağıtım ve tüketim, küresel bağlantılar, vatandaşlık idealleri ve uygulamalarında; ortaokul düzeyinde üretim,dağıtım ve tüketim, küresel bağlantılar, vatandaşlık idealleri ve uygulamalarında; lise düzeyinde ise zaman süreklilik ve değişim, bireysel gelişim ve kimlik, üretim,dağıtım ve tüketim, küresel bağlantılar, vatandaşlık idealleri ve uygulamalarında yer almakta olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)öğrenme alanlarında karar verme becerisinin yer alma durumu

Öğrenme Alanı	Açıklama
Kültür	
Zaman Süreklilik ve Değişim	"Geçmişin bilgisiyle bugünü anlamak ve **karar verme** konusunda bilinçli **karar vermek** için önemlidir."
	"Bu çalışma alanı, bilinçli bireysel **karar verme** süreci için ve insan-çevre ilişkileri hakkında çok önemlidir."
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	"İnsan yerleşimi ve göçünün nedenlerini, modellerini ve etkilerini incelemek, bir toplumdaki farklı türdeki nüfus merkezlerinin rollerini öğrenmek ve insan faaliyetlerinin çevre üzerindeki etkisini araştırmak. Bu, insan-çevre ilişkilerinden kaynaklanan konularda bilgiyle **karar verme**lerini sağlar."
Bireysel Gelişim ve Kimlik	
Bireyler, Gruplar ve Kurumlar	
Güç, Otorite ve Yönetim	"Bireysel haklar ve sorumluluklar, sosyal grupların ihtiyaçları ve adil bir toplum kavramları arasındaki dinamik ilişkilerin incelenmesi yoluyla, öğrenciler, kamusal yaşamda karşılaşılan kalıcı sorunları ve sosyal sorunları ele alırken daha etkili problem çözücüler ve **karar vericiler** haline gelirler."
	"Öğrenciler, siyasi hayatta karşılaşılan kalıcı sorunları ve sosyal sorunları ele aldıklarında daha etkili sorun çözücüler ve **karar vericiler** haline gelebilirler."
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	"Malların üretimi, dağıtımı ve tüketimi konularında karar vermeyi etkileyen faktörler nelerdir? Piyasa başarısızlıkları ile başa çıkmanın en iyi yolları nelerdir?"

	"Öğrenciler,ekonomik isteklerine karşı ihtiyaçlarına öncelik vererek başlarlar. Kendi ekonomik deneyimlerini başkalarınınkilerle karşılaştırırken ekonomik karar vermeyi ve daha geniş bakış açısıyla bu kararların gruplar, topluluklar, ulus ve ötesi üzerindeki sonuçlarını keşfederler."
	"Ekonomik **karar vermede** teknolojinin rolü nedir?"
	"Kaynaklara ulaşabilirlik ekonomik **kararları** nasıl etkilemektedir?"
	"İnsanların ve toplulukların bir karar verdiklerinde kazandıkları ve vazgeçtikleri şeyler neler olabilir?"
Bilim, Teknoloji ve Toplum	
Küresel Bağlantılar	"Karşılıklı olarak bağımlı küresel dünyadan kaynaklanan sorunları belirlemek, bilgiye dayalı ve etik **karar vermeyi** geliştirmek için bireyler, gruplar, kurumlar, uluslar ve dünya toplulukları arasındaki giderek karmaşıklaşan bağlantıların anlaşılmasını gereklidir."
	"Demokratik bir toplumdaki temel uygulamalar arasında toplumsal konuları incelemeye dayalı sivil katılım, planlama, **karar verme**, oylama ve vatandaşlık ideallerini teşvik etmek için işbirliği"
Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları	"Kamu politikası geliştirme ve **karar verme** sürecini etkilemede kamuoyunun önemini ve politikacıların pozisyonlarını değerlendirmek"
	"Kamu politikasının gelişimini etkileme ve şekillendirmede kamuoyunun etkinliğini ve önemini değerlendirmek ve **karar verme**"

Tablo 4'te görüldüğü üzere, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)öğrenme alanlarında karar verme becerisinin, zaman, süreklilik ve değişim, insanlar, yerler ve çevreler, güç, otorite ve yönetim, üretim, dağıtım ve tüketim, küresel bağlantılar ve vatandaşlık idealleri ve uygulamaları öğrenme alanlarında yer verildiği görülmektedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

2.**Sosyal Bilgiler Öğretmeleri İçin Ulusal Standartlardakarar verme becerisinin yer alma durumuna yönelik bulgular ve yorum**

Tablo 5 Sosyal Bilgiler Öğretmeleri İçin Ulusal Standartlardakarar verme becerisinin yer alma durumu

Öğrenme Alanı	Açıklama
Kültür	-
Zaman Süreklilik ve Değişim	• "Öğrencilerin geçmişteki sorunları ve sorunları belirlemelerine, bu tür sorunlara katkıda bulunan faktörleri tanımalarına, alternatif eylem planlarını belirleyip analiz etmelerine, bir pozisyon veya eylem planını formüle etmelerine ve bu **kararın** uygulanmasını değerlendirmelerine yardımcı olun;"
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-
Bireysel Gelişim ve Kimlik	• "Öğrencilerin hafıza, düşünme, inançlar, duygular, kişilik gibi faktörlerin algılar, tavırlar ve yetenekler, herhangi bir anda insanların kararlarını ve eylemlerini etkiler;"
Bireyler, Gruplar ve Kurumlar	-
Güç, Otorite ve Kurumlar	-
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	• "Öğrencilerin, kaynakların (insan, sermaye, teknolojik ve doğal) kıtlığının, mal ve hizmetlerin nasıl üretileceği ve dağıtılacağına ilişkin **kararlar vermek** için ekonomik sistemlerin geliştirilmesini nasıl gerektirdiğini anlamalarını sağlayın;" • "Öğrencilerin, rekabetçi bir piyasa sisteminde neyin üretilip dağıtılacağını belirlemede arz ve talebin, fiyatların, teşviklerin ve kârın oynadığı rolü analiz etmelerine yardımcı olun; Öğrencilerin mal ve hizmet dağıtımının toplumla olan

	maliyetlerini ve faydalarını karşılaştırmalarına yardımcı olun” • “Farklı toplumlarda değerlerin ve inançların ekonomik **kararları** nasıl etkilediğini değerlendirmede öğrencilere yardımcı olun;
Bilim, Teknoloji ve Toplum **Küresel Bağlantılar**	• “Öğrencilerin, bireylerin ve grupların davranışlarının ve **kararlarının** küresel sistemleri nasıl etkilediğini ve bunlardan nasıl etkilendiğini göstermelerini sağlayın.” • “Öğrencilere, kamu politikası geliştirme ve **karar verme** süreçlerini etkileme ve şekillendirmede kamuoyunun etkinliğini değerlendirirken rehberlik edin;”
Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları	

Tablo 5’te görüldüğü üzere 2004 sosyal bilgiler öğretmenleri için ulusal standartlarda, öğretmenlere, zaman, süreklilik ve değişim, bireysel gelişim ve kimlik, üretim dağıtım ve tüketim ve küresel bağlantılar öğrenme alanlarında öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik tavsiyeler yer aldığı görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

3. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında; Programın vizyonunda, Programın yaklaşımında, Programın öğrenme alanlarında, Programın ara disiplinlerinde, Programın Atatürkçülük konularında karar verme becerisinin yer alma durumuna yönelik bulgular ve yorum

Tablo 6.2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında, karar verme becerisinin konularında yer alma durumu

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	
Programın Vizyonu	“…bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru **karar veren**), sosyal katılım becerileri gelişmiş…”
Programın Yaklaşımı	“Millî Eğitim Şûrası ve benzeri platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve **karar verme** becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir.”
Programın Genel Amaçları	-
Programın Ara disiplinlerinde	Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ara disiplini 5.a Karar vermenin önemini açıklar. 5.b Kendisiyle ilgili kararlar verir.
Programın Atatürkçülük Konularında	4. sınıf, 7. Bilim ve teknolojinim anlamı ve önemi Açıklama:Bilimin ne olduğu üzerinde durularak insanların doğru karar vermelerinde bilimin nasıl yol gösterdiği, bir toplumun kalkınma düzeyi ile bilim ve teknolojideki gelişme düzeyi arasındaki ilişki açıklanır. 6. sınıf, 13. Bilim ve teknolojinin anlamını ve önemini kavrayabilme .Açıklama:Bilim kavramı tanımlanarak insanların doğru karar vermelerinde bilimin nasıl yol gösterdiği, bir toplumda kalkınma düzeyi ile bilim ve teknolojideki gelişme düzeyi arasındaki ilişki,

	bilimin bilgiyi benimseme ve onu üretme yoluyla gelişebildiği, teknolojinin neden bilimin ürünü olduğu açıklanır. 7.sınıf, 4.Güzel sanatların bir toplumun gelişmesindeki yeri ve önemi Açıklama: Sanatın; insanın özgürce karar vermesinde, becerilerini ortaya koymasında, insanlar arasında güzel duyguların oluşmasında ve insanları birbirine yaklaştırmada önemli bir etken olduğu belirtilir.
Programın Becerilerinde	Tarihsel Empati: "Karar verme alıştırmaları" Problem Çözme: "Belirli bir problemle karşılaşıldığında, analiz etme ve karar verme becerisi önem kazanır." Karar Verme: "Karar verme, bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir objeye götürecek birden fazla yol olduğu zaman, yaşanan sıkıntıyı giderici bir yöneliştir." "En önemli becerilerden olan karar vermenin bilişsel bir süreç olduğunu ve bir ihtiyaç durumunda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla mevcut seçeneklerden duruma en uygun olanının seçilmesi olarak tanımlanabilir. Kısaca, karar verme, bir durum veya problemin çözümüyle ilgili çeşitli seçenekler arasından birinin tercih edilmesidir."
	4 .ve 7. sınıflarda doğrudan verilecek becerilerdendir.
Programın Öğretmen Tutumlarında	"Karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimi için öğrencilere yardımcı olmalıdır."

Tablo 6' da görüldüğü üzere, 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde programın vizyonunda, yaklaşımında, ara disiplinlerinde, Atatürkçülük konularında karar verme becerisine yer verildiği görülmektedir.

3.8. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında; Programın Öğrenme alanlarında karar verme becerisinin yer alma durumuna yönelik bulgular ve yorum

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında; Programın Öğrenme alanlarında karar verme becerisinin yer alma durumu

	SINIF	ÖĞRENME ALANI / ÜNİTE	DERS KAZANIMLARI
2005 sosyal bilgiler dersi programı	4	**Güç Yönetim ve Toplum**	Kamuoyunun, yerel yönetimlere etkisine örnekler verir.
		Üretim Dağıtım ve Tüketim	Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir.
		Üretim Dağıtım ve Tüketim	Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslekî tercihlerine yönelik planlama yapar.
	7	**Güç Yönetim ve Toplum**	Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerin ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.

Tablo 7'de görüldüğü üzere, 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrenme alanları incelendiğinde karar verme becerisinin, 4. Sınıf basamağında Güç Yönetim ve Toplum ve Üretim dağıtım ve Tüketim öğrenme alanıyla,

7.sınıf basamağında Güç Yönetim ve Toplum ve Üretim dağıtım ve Tüketim öğrenme alanlarında yer verildiği görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

4. 1. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında; Programın özel amaçlarında, Programın yapısında,Programın temel becerilerinde,Programın değerlerinde,Öğretmenlerin programın uygulanmasındaki dikkat edilecek hususlarında, karar verme becerisinin yer alma durumuna yönelik bulgular ve yorum

Tablo 8. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında; Programın özel amaçlarında, Programın yapısında, Programın temel becerilerinde, Programın değerlerinde, Öğretmenlerin programın uygulanmasındaki dikkat edilecek hususlarında, karar verme becerisinin yer alma durumu

2018 Sosoyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	
Programın özel amaçlarında	-
Programın temel becerilerinde	Karar Verme
Programın değerlerinde	-
Programın uygulanmasındaki dikkat edilecek hususlarda	9. "Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştireldüşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir."

Tablo 8'de görüldüğü üzere, 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde karar verme becerisinin, programın temel becerilerinde ve programın uygulanmasındaki dikkat edilecek hususlarda yer verildiği görülmektedir.

4.5. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında; Programın Öğrenme alanlarında karar verme becerisinin yer alma durumuna yönelik bulgular ve yorum

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında; Programın Öğrenme alanlarında karar verme becerisinin yer alma durumu

	SINIF	**ÖĞRENME ALANI / ÜNİTE**	**DERS KAZANIMLARI**
2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı	4	**Üretim Dağıtım ve Tüketim**	İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.
		Etkin Vatandaşlık	Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.
	5	**Etkin Vatandaşlık**	Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar. (*Yönetim birimlerinde görev yapan birey ve kurulların görevlerini yerine getirirken çeşitli kararlar aldıkları ve bu bağlamda karar verme becerilerini kullandıkları belirtilir)*
	6	**Etkin Vatandaşlık**	Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder. *(Konu siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları, medya ve bireyler (kamuoyu) kapsamında ele alınır.)*

Tablo 8'de görüldüğü üzere, 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrenme alanları incelendiğinde karar verme becerisinin, 4. Sınıf basamağında Üretim dağıtım ve Tüketim ve Etkin Vatandaşlık, 5.sınıf basamağında Üretimdağıtım ve Tüketim, 6.sınıf basamağında Etkin Vatandaşlık öğrenme alanlarında yer verildiği görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartları, Sosyal Bilgiler Öğretmen için Ulusal Standartlar, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında karar verme becerisinin yer alma durumu

araştırılmıştır.Çalışmanın birinci alt probleminde, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartlarında karar verme becerisinin yer alma durumu araştırılmıştır.Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartlarında karar verme becerisinin yer alma durumuna bakıldığında, Sosyal Bilgiler dersi tanımı ve öneminde, amaçlarında karar verme becerisinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartlarında dersin öğrenme alanlarına bakıldığında, karar verme becerisinin, zaman, süreklilik ve değişim, insanlar, yerler ve çevreler, güç, otorite ve yönetim, üretim, dağıtım ve tüketim, küresel bağlantılar ve vatandaşlık idealleri ve uygulamaları öğrenme alanlarında yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartlarında öğrenim seviyelerine göre dersin öğrenme alanlarına bakıldığında, karar verme becerisinin,ilkokul düzeyinde üretim, dağıtım ve tüketim, küresel bağlantılar, vatandaşlık idealleri ve uygulamalarında; ortaokul düzeyinde üretim,dağıtım ve tüketim, küresel bağlantılar, vatandaşlık idealleri ve uygulamalarında; lise düzeyinde ise zaman süreklilik ve değişim, bireysel gelişim ve kimlik, üretim,dağıtım ve tüketim, küresel bağlantılar, vatandaşlık idealleri ve uygulamalarında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın ikinci alt probleminde,Sosyal Bilgiler Öğretmeleri İçin Ulusal Standartlarda karar verme becerisinin yer alma durumu araştırılmıştır.2004 Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İçin Ulusal Standartlarda, öğretmenlere, zaman,süreklilik ve değişim, bireysel gelişim ve kimlik, üretim dağıtım ve tüketim ve küresel bağlantılar öğrenme alanlarında öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik tavsiyeler yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın üçüncü alt probleminde,2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi Programında karar verme becerisinin yer alma durumu araştırılmıştır.2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi Programında karar verme becerisinin yer alma durumuna bakıldığında, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi Programının vizyonunda, yaklaşımında, ara disiplinlerinde, Atatürkçülük konularında yer aldığı ancak programın genel amaçlarında yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. 2005 sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları incelendiğinde karar verme becerisinin, 4. Sınıf basamağında Güç Yönetim ve Toplum ve Üretim dağıtım ve Tüketim öğrenme alanıyla, 7.sınıf basamağında Güç Yönetim ve Toplum ve Üretim dağıtım ve Tüketim öğrenme alanlarında yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın dördüncü alt probleminde, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi Programında karar verme becerisinin yer alma durumu araştırılmıştır. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde karar verme becerisinin, programın temel becerilerinde ve programın uygulanmasındaki dikkat edilecek hususlarda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları incelendiğinde karar verme becerisinin, 4. Sınıf basamağında Üretim dağıtım ve Tüketim ve Etkin Vatandaşlık, 5.sınıf basamağında Üretim dağıtım ve Tüketim, 6.sınıf basamağında Etkin Vatandaşlık öğrenme alanlarında yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2012)'e göre, sosyal bilgiler dersi ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar verip problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Bu yaklaşımlardan hareketle sosyal bilgilerin bireysel, toplumsal, siyasal, ekonomik ve küresel boyutta, içinde bulunduğumuz yüzyılın ihtiyaç duyduğu insan profiline ulaşmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Engle (2015), "sosyal bilgilerin en temel işlevinin iyi vatandaş yetiştirmek olduğunu ve iyi bir vatandaş olmanın temel göstergesinin ise toplumsal konularda kaliteli kararlar vermek" olduğunu belirtmiştir (s. 7). Açık ve dinamik demokratik toplumlarda bireylerin karar verme rolü önemli bir yere sahiptir. Özellikle küreselleşen dünyada geniş bir bakış açısıyla zor konuları ön görebilen, kamu yararı adına akıllıca karar verme sürecine katılabilen eğitimli bireylerin yetiştirilmesi zorunlu hale gelmiştir (Engle ve Ochoa, 2007: 122).

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), Sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili bilgi üreten, sosyal bilgiler eğitimini geliştiren, elli üye eyalet ile birlikte Amerika Birleşik Devletleri'ndeki en büyük sosyal bilgiler eğitimi kuruluşudur. Altmış dokuz yabancı ülkeyi de kapsayan uluslararası bir kuruluştur.Elde edilen bulgulardan hareketle, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi NCSS karar verme becerisinin geliştirilmesinin vatandaşlık eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu ve sosyal bilgiler dersi öğretim programında bu becerinin yer alması gerektiğini vurguladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartlarında karar verme becerisini vurgulayan "karar" sözcüğünün 128, "karar verme" sözcük grubunun ise 26 defa vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır.2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında,"karar" sözcüğünün 95, "karar verme" sözcük grubunun ise 46 defa vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır.2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında karar verme becerisinin öğrenme alanlarında Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartlarına göre daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında,"karar" sözcüğünün 6, "karar verme" sözcük grubunun ise 5 defa vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır.2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında karar verme becerisinin öğrenme alanlarında, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartlarına ve 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.2018 öğretim programında karar verme becerisinin yer alma durumu, önceki programa veSosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartlarına göre az olduğu tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

2018 öğretim programında karar verme becerisinin yer alma durumu, 2005 programına ve Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Standartlarına göreaz olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda:

- Karar verme becerisinin sosyal bilgiler dersi bağlamında önemini belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması,
- Karar verme becerisine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması,
- Öğrencilerin karar verme becerisini kazanım düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması,
- Karar verme becerisinin günümüz etkili vatandaşın vazgeçilmez özelliklerinden birini oluşturduğu gerçeğinden hareketle programda yeteri kadar yer verilmeyen bu becerilerin program yenilenmesinde daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Ata, B., (2012). Sosyal Bilgiler Öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.*(33-47). Ankara: Pegem Akademi.

Byners, P., J., (2002). The Development of Decision-making, *Journal Of AdolescentHealth, 31,*208-215.

Doğanay, A. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Değerler Eğitimi.*(226-254). Ankara: Pegem Akademi.

Engle, H., S., (2003). Decision Making: The Heart of Socialstudies Instruction, *TheSocialStudies, 94,*1- 7.

Güçray, S., S., (2001). Ergenlerde Karar Verme Davranışlarının, Öz-Saygı Ve Problemçözme Becerileri Algısı İle İlişkisi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8, 8.*

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). Sosyal Bilgiler (6-7. Sınıflar) Öğretim Programı Ve Kılavuzu. http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Program2.Aspx Sayfasından Erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıf Programı http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Program2.Aspx Sayfasından Erişilmiştir.

Merriam, B, S. (2013). *Nitel Araştırma Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel

NCSS, (2010). Nationalcurriculumstandardsforsocialstudies, NCSS: Bulettin 111.

NCSS, (2010). Nationalcurriculumstandardsforsocialstudiesteachers. https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies-introduction. Sayfasından erişilmiştir.

Naylor, T., D.,&Diem, R., (1987). *Elementary And Middle School Social Studies*. New York: Random House.

Rusell, B., W., Waters, S., &Turner, T., (2014). *Essentials Of Middle And Secondary Social Studies.* New York: Roudledge.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

SURİYE'NİN TEHDİT DENGESİ STRATEJİSİ: RUSYA VE İRAN ÖRNEĞİ

Cenk TAMER
Gazi Üniversitesi, ctamer.11@gmail.com

ÖZ

Savunmacı realizm kuramcılarından Stephen Walt tarafından ortaya atılan Tehdit Dengesi Teorisi, devletlerin ittifaka dâhil olmalarında "tehdit" unsurunun temel faktör olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre tehditler; toplam güç, coğrafi yakınlık, saldırı kapasitesi ve saldırganlık niyeti gibi faktörler üzerinden değerlendirilmektedir. Bu gibi tehditler karşısında devletler; dengeleme veya peşine takılma (bandwagoning) stratejilerinden birini seçmek durumunda kalırlar. Saldırgan realizm kuramcılarına göre ise dengeleme yöntemi genellikle başarısız olmakta ve bu durum saldırgan devletin daha fazla avantaj elde etmesine yol açmaktadır. Bu nedenle devletler dengeleme yoluna gitmekten ziyade sorunu başkasına havale etme (buck-passing) stratejisinin tercih etmektedirler. Bu bağlamda Suriye, Soğuk Savaş döneminde Arap-İsrail savaşlarının da etkisiyle kendini savunmanın yollarını aramaya başlamıştır. ABD ve İsrail ekseninden algıladığı tehditler karşısından 1946-1971 yılları arasında SSCB'nin peşine takılma stratejisi izleyen Suriye, 1971-2015 yılları arasında yine Moskova ile ABD tehdidini dengeleme yoluna gitmiş ve 2015 sonrası süreçte ise sorunu Rusya'ya havale etmiştir. Diğer taraftan Suriye, 2004-2011 yılları arasında ABD ve güneyindeki İsrail tehdidine karşı İran'ı bir denge unsuru olarak kullanmaya çalışmıştır. Fakat Rusya örneğinden farklı olarak Şam yönetiminin tam anlamıyla İran'ın peşine takılma stratejisi izlediği söylenemez. Zira, söz konusu strateji daha çok büyük güçlerin peşine takılmak şeklinde gerçekleşmektedir. Bunun yerine Suriye, 2011 yılından itibaren sorunu İran'a havale etmeye (buck-passing) başlamış ve Tahran'ın telkinleri sonucunda 2012 yılında Suriye'de (Besic benzeri) Şebbiha milisleri ve (Haşdi Şabi benzeri) Ulusal Savunma Güçleri oluşturulmuştur. Genel itibariyle Suriye, ulusal güvenliğini korumak maksadıyla güç arayışlarına girişmek yerine savunmacı realist bir anlayışla tehdit dengesi stratejisine başvurmuştur. Buna göre Suriye, ABD-İsrail ekseninden algıladığı tehditler karşısında Rusya ve İran'ı kullanmak suretiyle dengeleme yoluna gitmiş ya da sorunu onlara havale etmiştir. Suriye'nin bu yönteme başvurmasında ABD ve İsrail'in toplam gücü, saldırı kapasitesi ve saldırganlık kapasitesi etkili olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Suriye, tehdit dengesi teorisi, Rusya, İran.

SYRIA'S BALANCE OF THREAT STRATEGY: THE CASE OF RUSSIA AND IRAN

ABSTRACT

The balance of threat theory, put forward by Stephen Walt which is the one of the defensive realism theorists, claims that the "threat" is the main factor in the attempts of states to join alliances. In this manner, threats are evaluated on factors such as aggregate power, geographic proximity, attack capacity and aggressive intention. States obliged to choose one of the strategies of balancing or bandwagoning when they encounter such threats. According to the offensive realism theorists, the balancing method usually fails and this situation leads the aggressive state to gain more advantage. For this reason, states prefer the buck-passing strategy rather than balancing. In this context, Syria started to seek ways to defend itself with the effect of the Arab-Israeli Wars during the Cold War. Between 1946 and 1971, Syria jumped on the bandwagon with the USSR in the face of the threats it perceived from the USA and Israel axis, tried to balance the threat of the USA with Moscow between 1971 and 2015 and pursued the buck-passing policy on Russia in the post-2015 period. On the other hand, Syria tried to use Iran as a balancing factor against the Israeli and US threat between 2004 and 2011. However, unlike the Russia, it cannot be said that the Damascus follow the suit and bandwagon with Iran totally. Because of the fact that the relevant strategy is mostly effective when they get on the bandwagon with the great powers. Instead, Syria has passed the buck on Iran since 2011. In 2012, Shabiha militias (similar to Besic) and National Defense Forces (similar to Hashd al-Shaabi) were formed in Syria as a result of Tehran's suggestions. In general, Syria has resorted to the balance of threat strategy to protect its national security in a defensive realist approach. Accordingly, Syria either tried to balance the threats which perceived from the US-Israel axis by using Russia and Iran or buck-passing to them. The aggregate power, attack capacity and aggressive intention of the USA and Israel have been effective in Syria’s tendency to resort the balance of threat strategy.

Keywords: Syria, the balance of threat theory, Russia, Iran.

GİRİŞ

Soğuk Savaş sonrası dönemde ulus devlet yapılarının zayıflamaya başlaması ve farklı jeopolitik havzalarda görülen iç savaş pratiklerinin yaygınlaşması, post modern dönemde uluslararası ilişkiler disiplinindeki teorik çalışmaların odak noktasını büyük oranda eleştirel, reflektivist veya post-pozitivist çerçeveye kaydırmıştır. Ancak, devlet merkezli ve askeri kapasite odaklı güvenlik anlayışına yönelik bu eleştirel yaklaşımlar, büyük güçlerin devam eden güç maksimizasyonu arayışlarını ve dördüncü nesil savaş pratiklerinin uygulandığı iç savaş olgusunu açıklamakta yetersiz kalmıştır. Günümüzde, dünya üzerindeki kuvvet kullanımlarını ve iç savaş pratiklerini incelerken moral unsurların da ötesinde daha çok materyal kapasitenin etkisini gözlemleyebilmekteyiz. Bu sebeple, uluslararası ilişkilerdeki kuvvet kullanımlarını ve güvenlik stratejilerini açıklarken realist paradigmadan halen etkin bir şekilde yararlanılmaktadır.

Bu bağlamda Suriye'de yaşanan iç savaşın ideoloji, fikir, kimlik, norm ve değerlerin de ötesinde daha çok güç kullanımı, güç kullanma tehdidi, askeri kapasite gibi olgular üzerinden incelenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Buradan hareketle bildiride, Suriye'nin savunmacı realizm çerçevesinde izlediği güvenlik stratejileri ve dengeleme arayışları Rusya ve İran örnekleminde incelenecektir. Bu bildirinin amacı, Suriye'nin güvenlik zaaflarından yararlanan Rusya ve İran'ın revizyonist politikalarını ve güç maksimizasyonu arayışlarını ortaya koymaktır. Yöntem bilimsel olarak bildiride, ilk olarak teorik çerçeve ortaya konduktan sona Suriye'nin tehdit dengesi stratejisi ve Rusya ile İran arasındaki rekabet açıklanacaktır.

1. Teorik Çerçeve

1.1. Realizm

Realizm, uluslararası politika alanında özellikle 1940'lardan 1970'lere kadar çalışmaların ağırlık noktasını oluşturmuştur. Bununla birlikte güvenlik ve güvenlikle ilgili konular realizmin ana konusunu olmuştur. Robert Gilpin'e göre, realizmin üç temel argümanı bulunmaktadır: (Gilpin, 1984: 290) Bunlardan birincisi, uluslararası sistemin yapısının anarşik olduğudur. Bu noktada realistler, global güç gerçeklerinin ve kurallarının uluslararası sitemi şekillendirdiğini (anarşik yaptığını) savunurken, (Carr, 1941: 297-298) *neorealistler* uluslararası sistemdeki sürekli anarşi ortamının devletlerin dış politikalarını etkilediğini iddia etmiştir. (Donnelly, 2005: 34-35) İkinci ortak özellik, her ikisinin de devlet-merkezli olunmasıdır. Fakat ekonomik güç ilişkilerini ihmal eden ve insan doğasını esas alan realizme tepki olarak doğan neorealizm daha çok uluslararası yapıya ve ağırlık vermiştir. Üçüncüsü ise bütün realist yaklaşımlarda güce ve güvenliğe önem verilmesidir. (Pirinççi, 2013: 49)

1.1.1. Saldırgan Realizm

Saldırgan Realizm, neorealizmin temel varsayımlarından hareket eden saldırgan realizmin ana teorisyeni John J. Mearsheimer'dır. Buna göre, uluslararası sistemin anarşik yapısı nedeniyle devletler asla barışa yol açan koşulların gelecekte de süreceğinden ya da diğer devletlerin eğilimlerinden emin olamazlar. Dolayısıyla sistemdeki süregelen güvenlik açığı devletleri bu açığı kapatmak için güç maksimizasyonuna iter. Diğer bir ifadeyle devletler, diğer ülkelerin sistemdeki güç dengesini değiştirmek için güç kullanıp kullanmayacağını (revizyonist devlet olup olmadığını) ya da bunu değiştirmek için herhangi bir güç sarf etmeyeceğini (statükocu devlet olup olmadığını) bilmek isterler.

(Mearsheimer, 2006: 73) Buradaki hedef uzun vadede hayatta kalabilmek için kendilerini güçlendirip karşısındakini zayıflatmaktır. Dolayısıyla uluslararası politikada statükocu devlet bulmak oldukça zordur. (Pirinççi, 2013: 57)

Tehdit altındaki ülke genellikle saldırgan devlete karşı dengelemeye gider. Fakat bu denge koalisyonu çoğu zaman verimsiz olmakta ve bu durum saldırganın düşmanlarından daha fazla avantaj elde etmesine olanak sağlamaktadır. Bu sebeple devletler *dengeleme* yoluna gitmekten ziyade *sorunu başkasına havale etme* (*buck-passing*) stratejisinin tercih etmektedirler. (Mearsheimer, 2006: 76) Başka bir deyişle tehdit altındaki devletler, saldırgan ülkeyi engelleme maliyetini bir diğer gücün/güçlerin üstüne yıkmakta ve böylece herhangi bir maliyete katlanmadan rakibinin güçlenmesini engellemektedir. (Toft, 2005: 385) Diğer taraftan, özellikle rakibin gücüne duyulan tehdit ne kadar fazlaysa veya tehdidin kaynağı oldukça yakınsa devletler, sorunu havale etme yöntemi yerine doğrudan dengeleme yöntemini tercih etmektedir. (Pirinççi, 2013: 61-62)

1.1.2. Savunmacı Realizm ve Tehdit Dengesi Teorisi

Savunmacı Realizm, uluslararası sistemin yapısını temel alan neorealizm kuramı içerisinde değerlendirilmektedir. Öncü kuramcıları Stephen Walt, Robert Jervis ve Charles L. Glaser olarak sıralanabilir. Diğer devletlerin tehdit edilmediği ortamda uluslararası sistemde barışın inşa edilme potansiyelinin daha yüksek olduğunu savunmaktadır. Buna göre devletler kendilerini savunmanın yollarını arama konusunda isteklidirler. Dolayısıyla benzer koşullar altında anarşinin savaşa yol açma ihtimali oldukça azdır.

> Savunmacı realistlere göre saldırgan politikalar izlemek yerine ılımlı politikalar izlenmesi, devletlerin güvenliğini sağlamak için en iyi yoldur. Bu nedenle uluslararası sistemde görece daha güçlü olan devletler, çoğu zaman izledikleri askerî, diplomatik ve ekonomik politikalarda kendilerini dizginlemektedirler. Bir diğer ifadeyle savunmacı realizme göre devletler, güç arayışlarını güvenliklerini daha fazla arttırmak için sınırlandırmaktadırlar. (Pirinççi, 2013: 50)

Stephen Walt tarafından ortaya atılan Tehdit Dengesi Teorisi, savunmacı realizmin bir diğer önemli unsurudur. Walt, devletlerin ittifaka girişmelerinde güç yerine "tehdit" olgusunun temel etken olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda güç, ittifaklara girişmede önemli bir rol oynamakla beraber tek başına açıklayıcı değildir. Buna göre tehdidin kaynağı oluşturan *toplam güç*, *coğrafi yakınlık*, *saldırı kapasitesi* ve *saldırganlık niyeti* devletlerin ittifaklara girişmesinde etkili olmaktadır. (Walt, 1985: 9) Bu gibi tehditler karşısında Walt, devletlerin *dengeleme* veya *peşine takılma* (*bandwagoning*) davranışlarından birini seçme durumunda kalacağını vurgulamaktadır. Walt'a göre; devletler genel olarak bakıldığında peşine takılma stratejisi izlemekten ziyade dengeleme politikasına yönelmektedir. Bu bağlamda tehdit algılanan devletin toplam gücü rahatsız edici boyuttaysa, yakın bir coğrafyada yer almaktaysa, saldırı kapasitesi büyükse ve oldukça fazla agresif niyetlere sahipse dengeleme politikasının uygulanması kaçınılmaz hâle gelmektedir. (Pirinççi, 2013: 52)

2. Suriye'nin Tehdit Dengesi Stratejisi

2.1. Rusya

Rusya Çarlığının 16. yüzyıldan 19. yüzyılın ortalarına kadar sıcak denizlere ulaşmak ve ülkenin istilaya açık güney sınırlarının güvence almak için başlattığı yayılmacı/genişlemeci politika, Doğu Avrupa, Kırım, Kafkasya, Sibirya, Orta

Asya ve Doğu Asya dâhil olmak geniş bir coğrafya üzerinde hâkimiyet kurmasıyla sonuçlanmıştır. Fakat 19.yy'ın ikinci yarısından itibaren Rus dış politikası daha çok "savunmacı" olarak nitelendirilmeye başlanmıştır. Buna göre Rusya artık asıl hâkimiyet alanına (doğal sınırlarına) ulaşmış olup yakın coğrafyasını ifade eden hinterlandını korumaya ya da savunmaya geçmiştir. Diğer bir ifadeyle 19. asrın ikinci yarısından itibaren Rusya'nın yakın çevresinde ön alıcı bir savunma refleksi göstermesi doğal bir yayılmacılık olarak açıklamaya çalışılmıştır. Bu görüşe göre Rusya, asırlardır kendi varlığını koruma güdüsüyle hareket etmekte ve dolayısıyla daha çok savunmacı askeri eylemlere başvurmaktadır. Bunun sebebi olarak da sürekli dış baskılara maruz kalması ve tüm gücünü devletin varlığını, çıkarlarını sağlamaya ve korumaya harcaması gösterilmektedir. (Amirbek, 2015: 35) Serfaty'e (2011: 18) göre Rusya, ihtiyatlı revizyonist bir devlettir. Bu tanımlamadan yola çıkarak Moskova'nın sistemdeki güç dengesini kendi lehine değiştirmek için gerekirse güç kullanmayı göze alacak kadar revizyonist fakat çıkarlarını tehlikeye atmayacak kadar statükocu ya da savunmacı bir devlet olduğunu söyleyebiliriz.

Soğuk Savaş dönemi ve sonrasında büyük güçlerin Ortadoğu'daki güç mücadelesinde önemli bir yer tutan Suriye, savunmacı realizm teorisi bağlamında ve Rusya örnekleminde ele alınmaya uygundur. Bunun sebebi olarak hem Rusya hem Suriye'nin tarihsel süreçten gelen savunmacı refleksi gösterilebilir. Soğuk Savaş döneminde Suriye, ABD ve İsrail tehdidi üzerinden giderek Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) müttefiki haline gelmiş ve Doğu Bloku ülkeleri arasında addedilmeye başlanmıştır. Bu dönemde savunma refleksiyle hareket eden ve ittifak arayışına giren Suriye, ulusal güvenliğini garanti altına almak ve ordusunu desteklemek adına Sovyetler Birliği'nden askeri yardımın yanı sıra uluslararası arenada diplomatik ve siyasi destek almayı da amaçlamıştır. Suriye'de sosyalist ve Arap milliyetçiliği ideolojilerinin sentezlendiği Baas Partisi'nin yükselişe geçmesiyle birlikte önce Sovyet-Suriye saldırmazlık paktı ve ardından (1971 sonrası) Hafız Esad dönemiyle birlikte askeri üslerin tahsis edilmesini öngören ittifak anlaşmaları imzalanmıştır.

1971 yılında Suriye, Sovyetler Birliği'nin Ortadoğu'da istikrarlı bir varlık göstermesi amacıyla Tartus'ta askeri donanma üssü açmasına izin vermiş ve Suriye ordusunun eğitimi için Sovyetlerden askeri danışmanlık hizmeti almaya başlamıştır. İki ülkenin savunma alanındaki işbirliği 2011 yılında başlayan Suriye İç Savaşı'yla birlikte hız kazanmış ve 2012 yılından itibaren Lazkiye'de İstihbarat Üssü, 2013 yılı sonrası Palmira'daki hava üssü ve en son 2015 yılında imzalanan bir anlaşmayla Hmeymim Hava Üssü, Rusya'nın ortak kullanımına açılmıştır. Bunun yanı sıra Rusya, siyasi arenada özellikle BM Güvenlik Konseyi'nde veto hakkını kullanarak Suriye'ye yönelik herhangi bir müdahaleyi önleyebilmiştir. Daha da önemlisi 30 Eylül 2015 tarihinde Moskova, Esad Hükümeti'ne destek olmak amacıyla terörle mücadele kapsamında Suriye'de askeri operasyonlar düzenlemeye başlamıştır.

Sonuç olarak Suriye, Soğuk Savaş döneminde Arap-İsrail savaşlarının da etkisiyle kendini savunmanın yollarını aramaya başlamıştır. Bu kapsamda Suriye, sırasıyla peşine takılma, güçlü bir devletle tehdidi dengeleme ve sorunu başkasına havale etme stratejilerini kullanmıştır. ABD ve İsrail ekseninden algıladığı tehditler karşısından 1946-1971 yılları arasında SSCB'nin peşine takılma stratejisi izleyen Suriye, 1971-2015 yılları arasında yine Moskova ile ABD tehdidini dengeleme yoluna gitmiş ve 2015 sonrası süreçte ise sorunu Rusya'ya havale etmiştir.

2.2. İran

1979 İslam İnkılabı sonrası İran dış politikası devrimci revizyonist bir karaktere bürünmüştür. Bu bağlamda İran, mevcut ya da suni tehditler karşısında kuvvet kullanımı dâhil olmak üzere olağanüstü önlemlere başvurmayı devrimci politikalar kapsamında kaçınılmaz olarak görmüştür. Bu durum, İran dış politikasını ve güvenlik politikalarını realist paradigma üzerinden açıklamayı kolaylaştırmıştır. Dahası İran'ın ulusal güvenlik stratejisi, 2001 yılından itibaren öngörülemeyen çok yönlü tehditlerle baş edebilmek için önleyici, asimetrik, psikolojik, hibrit (karma) ve vekalet (proxy) savaşı gibi gayri nizami harp yöntemlerine dayanmaya başlamış, daha da önemlisi artık sınır aşan bir boyut kazanmıştır. Bu anlamda Suriye, sahip olduğu jeostratejik konum sebebiyle İran'ın güvenlik stratejilerinin önemli bir uygulama sahasına dönüşmüştür. (Tamer, 2018: 179)

Suriye ve İran, 2004 yılında imzaladıkları stratejik işbirliği anlaşmasıyla birlikte ikili işbirliğini güvenlik başta olmak üzere çeşitli alanlarda genişletmeye başlamışlardır. Nitekim 2006 yılında imzalanan ortak savunma anlaşması ve 2007 yılında akdedilen askeri işbirliği anlaşması ikili stratejik ortaklığı daha da sağlamlaştırmıştır. Fakat 2011 yılında Suriye'deki ayaklanmaların Esad rejimi tarafından bastırılmakta zorlanması ve sivil halka yönelik katliamlar, İran'ın hayal kırıklığı yaşamasına ve rejimin geleceği konusunda endişelenmesine yol açmıştır. İran, Suriye'deki düzenli ordunun ayaklanmaları bastırma konusundaki başarısızlığından ve katliamlardan sonra Esad rejimine mobilize milis güçler oluşturması konusunda askeri ve teknik yardımında bulunmaya başlamıştır. (Fulton vd., 2013: 13) İran'ın telkinleriyle Suriye'de (Besic benzeri) Şebbiha milisleri ve (Haşdi Şabi benzeri) Ulusal Savunma Güçleri oluşturulmuştur. (Ansari ve Tabrizi, 2016: 4; Naame Shaam, 2014: 13-14) Nihayetinde İran, Suriye'deki askeri varlığını kullanarak kendisi için tehdit oluşturan unsurlara karşı sert, ön alıcı ve saldırgan tedbirlere başvurmaktadır.

2004-2011 yılları arasında Suriye, batısındaki ABD ve güneyindeki İsrail tehdidine karşı İran'dan bir denge unsuru yararlanmaya çalışmıştır. Fakat Rusya örneğinden farklı olarak Şam yönetiminin tam anlamıyla İran'ın peşine takılma stratejisi izlediği söylenemez. Zira, söz konusu strateji daha çok büyük güçlerin peşine takılmak şeklinde gerçekleşmektedir. Soğuk Savaş döneminde iki kutuplu dünya düzeninde geliştirilen bu kavram çok kutuplu dünya sisteminde artık bölgesel güçler için de kullanılabilir. Ancak Suriye örneğinde bakıldığında ABD'nin karşısında İran'ın savunma yeteneklerine güvenerek peşine takılmak (*bandwagoning*) gerçekçi bir seçenek olmayıp reel-politik veya stratejide de bir karşılığı yoktur. Diğer taraftan Suriye'nin Rusya örneğinden farklı olarak İran'a sorunu çok daha önce havale etmesi (*buck-passing*) Tahran yönetiminin Moskova karşısında avantaj elde etmesini sağlamıştır. Yukarıda belirtildiği üzere, 2012 yılında İran'ın telkinleri sonucunda Suriye'de Şebbiha milisleri ve Ulusal Savunma Güçleri oluşturulmuştur. Bu noktadan itibaren Suriye, ülkeyi savunmanın maliyetini büyük oranda İran'a havale etmiştir.

2.3. Suriye'de Rusya-İran Rekabeti

Suriye, ulusal güvenliğini korumak maksadıyla güç arayışlarına girişmek yerine savunmacı realist bir anlayışla tehdit dengesi stratejisine başvurmuştur. Buna göre Suriye, ABD-İsrail ekseninden algıladığı tehditler karşısında Rusya ve İran'ı kullanmak suretiyle dengeleme yoluna gitmiş ya da sorunu onlara havale etmiştir. Suriye'nin bu yönteme başvurmasında ABD'nin toplam gücü, saldırı kapasitesi ve saldırganlık kapasitesi etkili olmuştur. Ayrıca Amerikan askerilerinin Irak'taki varlığı ve İsrail-Hizbullah Savaşı, yani tehdidin coğrafi yakınlığı da bu yakınlaşmada etkili

olmuştur. Fakat Şam yönetiminin zayıflığından yararlanan Rusya ve İran, realist bir yaklaşımla hareket ederek Suriye'de güç maksimizasyonuna girişmişlerdir.

Suriye İç Savaşı'nda sona doğru yaklaştıkça Rusya ve İran arasında başta Akdeniz limanları olmak üzere Halep, Deyri Zor, Ebu Kemal ve diğer stratejik noktalardaki güç mücadelesi giderek tırmanmaktadır. Örneğin Halep merkezli bir aktivistin aktardığına göre, şehirde İran Devrim Muhafızları Ordusu (DMO) bağlantılı milisler ile Rusya'ya bağlı milisler arasında şiddetli çatışmalar yaşanmaktadır. (http://diyaruna.com/, 26 Nisan 2019) Örneğin Rus askeri polisi, Halep Uluslararası Havaalanı'nda bulunan İran destekli milislere baskınlar düzenlemiş ve sonrasında bazı İranlı milis liderini tutuklamıştır. (https://www.asiatimes.com/, 2019) Daha sonra ise yerel aktivistler, İran destekli milislerin Halep Havaalanı ve El-Nayrab Askeri Havaalanı'nı ele geçirdiğini ve Rusya destekli milisleri bölgeden çıkardığını aktarmıştır. (http://diyaruna.com/, 26 Nisan 2019)

Halep'teki bu olaylardan önce Ebu Kemal'deki DMO'ya bağlı unsurların bir Rus askeri devriyesini durdurduğunu ve böylelikle Deyri Zor bölgesinde gerginliğin tırmandığını aktaran yerel kaynaklar, benzer olayların Dera, Busra el Şam, Nubl ve el Zehra şehirlerinde de yaşandığını vurgulamışlardır. (http://diyaruna.com/, 23 Nisan 2019) Halep'teki Rusya-İran çatışmasının sebebi olarak kontrol noktaları üzerindeki rekabet gösterilse de çatışmaların asıl sebebinin Rusya eşgüdümünde hareket eden İsrail'in bölgedeki İran unsurlarını bombalaması olduğu düşünülmektedir. (https://www.asiatimes.com/, 2019) Nitekim Rusya ile İsrail, İran'ı Suriye'den çıkarmak için işbirliği yapmakta veya en azından Rusya, İsrail'in İran güçlerini hedef almasına ses çıkartmamaktadır. İran ise, hava savunma sitemlerini devreye sokmadığı gerekçesiyle Rusya'ya sitemde bulunmaktadır. (http://www.gazetevatan.com/, 2019)

Suriye'de Rusya-İran çatışmalarının yoğunlaştığı bir başka stratejik bölge, petrol sahalarının bulunduğu Deyri Zor kenti ve çevresidir. DMO bu bölgede yalnızca Rusya destekli milislerle değil, aynı zamanda rejim güçleriyle de çatışmaktadır. Buna göre İran destekli milisler, Deyri Zor Askeri Havalimanı'nı ele geçirerek bir düzineden fazla Suriye Ordusu subayını bölgeden çıkartmıştır. Böylece Deyri Zor Havaalanı'ndan Irak sınırındaki Ebu Kemal kasabasına kadar olan bölge DMO ve ona bağlı milislerin eline geçmiştir. (http://diyaruna.com/, 23 Mayıs 2019) Deyri Zor Havaalanı'ndan uzaklaştırılan Suriye Ordusu askerlerinin Rus ordusuyla yakın ilişkili olduğunu ve emirlerini doğrudan Lazkiye'deki Hmeymim Üssü'nden aldıkları belirtilmiştir. (http://diyaruna.com/, 23 Mayıs 2019) Yerel kaynaklara göre DMO, Suriye'nin Deyri Zor eyaletinde çok sayıda arazi ve gayrimenkul satın almaktadır. (http://diyaruna.com/, 4 Nisan 2019) Söz konusu alımlar ya Suriye rejimiyle yapılan doğrudan anlaşmalarla ya da DMO adına faaliyet gösteren Suriyeli aracılarla gerçekleştirilmektedir. Buna göre DMO, Deyri Zor kırsalında, özellikle Ebu Kemal ve Mayadin civarında büyük araziler, evler ve dükkanlar satın almaktadır. DMO ve ona bağlı milisler, mal sahiplerini arazilerini satmaya ikna edebilmek için piyasa değerinin üç katını dahi teklif edebilmektedir. Suriye ekonomisinin durumu ve bölgedeki yoksulluk nedeniyle bu yöntem büyük oranda başarılı olmaktadır. Malını satmak istemeyenlere ise DMO milislerinin baskı uyguladığını aktaran yerel kaynaklar, özellikle Ebu Kemal kırsalındaki köyleri çeşitli bahanelerle tahliye ettirdiğini ve DMO milislerini ve ailelerini buraya yerleştireceğini iddia etmektedirler. (http://diyaruna.com/, 17 Mayıs 2019)

Suriye'de Rusya-İran çatışmasının sergilendiği bir diğer stratejik bölge Akdeniz kıyısındaki Banyas Limanı'dır. 27 Mayıs 2019 tarihinde Rusya'nın Nezavisimaya Gazetesi'nin yayımladığı bir habere göre İran, Rus askeri üslerinin bulunduğu

Lazkiye yakınlarındaki Banyas Limanı'nda bir askeri üs inşa etmektedir. (http://tass.com/, 2019) Uzmanlar, Rusya'nın Tartus ve Hmeymim üslerinin arasında İran'ın askeri bir üs kurmasının çok ciddi sonuçlara yol açabileceğini belirtmektedir. Benzer bir kriz senaryoları, 2019 yılının Şubat ayında Suriye'nin Lazkiye Limanı'nı İran'a kiralamasıyla da gündeme gelmiştir. İran ise Lazkiye'deki varlığının ekonomik nitelikte olduğunu iddia etmektedir. Buna göre İran, kıyı bölgesinde 460 milyon dolarlık bir elektrik santrali inşa etmek için Suriye rejimiyle anlaşma imzalamıştır. (http://uawire.org/, 2019) Bu anlaşmalar, İran'ın Suriye'yi domine etme çabalarının bir parçası olarak görülmektedir. Konuyla ilgili Rus diplomatik kaynaklar şu ifadeyi kullanmaktadır: (http://tass.com/, 2019)

> "İran'ın Akdeniz'e girişi, Rusya'nın Suriye'nin kıyı şeridindeki ekonomik tekelini kırmakta ve belirli güvenlik riskleri yaratmaktadır. İran'a ait tesislerin Rus üslerine olan yakınlığı, amaçları ne olursa olsun, Rus askerleri için teknik açıdan bir zorluk çıkarmayabilir, ancak onları gözetim altına alabilir. Diğer taraftan Şam'ın Tahran'la yakın ilişkiler geliştirmesini engellemek zordur. Nihayetinde İran, Suriye'ye iç savaş boyunca 6 milyar ila 8 milyar dolar arasında kredi sunmuştur."

İran'ın Lazkiye Limanı'nın ardından Banyas Limanı'nı da kiralaması, Suriye'deki üç limandan (Lazkiye, Banyas ve Tartus) ikisinin İran'ın ele geçmesi anlamına gelmiştir. Banyas Limanı, Lazkiye (Hmeymim) ile Tartus'taki Rus askeri üslerinin arasında konumlanması bakımından stratejik bir öneme sahiptir. Daha da önemlisi İran'ın, Kerkük petrollerine bağlanan bir boru hattının bulunduğu Banyas Limanı'nı kiralaması, ABD'nin yaptırımlarından kaçınma arayışında olduğunu göstermektedir. (https://syrianobserver.com/, 2019) İran'ın bu adımlarına karşılık olarak Rusya, Tartus Limanı'nı 49 yıllığına kiralamıştır. Uzmanlara göre Rusya, İran'ın Akdeniz'e ulaşma çabalarına engel olmaya çalışmaktadır: (https://7dnews.com/, 2019)

> "İran'ın Akdeniz'e ulaşmasına izin vermek Rusya için tek kelimeyle kabul edilemez bir durum. Rusya'nın bu politikası hem Amerikan hem de İsrail çıkarlarıyla da uyumludur… Moskova'nın stratejisinin büyük ölçüde İran destekli milislerin Suriye ve Irak'tan geçtikten sonra Akdeniz'den silah ve diğer lojistik destek almasını engellemek olduğu tahmin ediliyor. İki ülke öncelikle Suriye kıyı şeridinde etkinlik kurmak ve bunu sağlamlaştırmak için rekabet ediyor. Ancak ekonomik nedenlerin de oyunda etkili olduğu inkâr edilemez. Rusya, ihracat hedeflerine ulaşmak için Suriye ve Irak üzerinden petrol boru hatları döşemek istiyor. Eğer Rusya, Suriye limanlarında yatırım hakkı elde ederse, Esad'a uygulanan yaptırımlardan etkilenmeden Suriye'ye mal ihraç edebilecek."

SONUÇ

Görüldüğü üzere Suriye, savunmacı realist bir anlayışla Rusya ve İran'la ilişki kurmayı amaçlamıştır. Ancak bu iki müttefik, Suriye'deki çıkarlarını korumak maksadıyla birbiriyle olan rekabetini sürdürmüştür. Rusya, Suriye'deki ihtiyatlı revizyonist çizgisini bozmadan genel itibariyle savunmacı bir paradigma izlemiştir. İran ise devrimci revizyonist politikalarının bir gereği olarak Suriye'de saldırgan realist bir tavır sergilemiştir. Her halükarda Suriye'nin tehdit dengesi stratejisi, Rusya ve özellikle İran kaynaklı yeni ulusal güvenlik tehditlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. İran'dan farklı olarak Rusya'nın Suriye'deki varlığı, Şam yönetimince büyük bir tehdit olarak görülmemiştir. Bunun sebebi Moskova'nın Suriye'nin demografik yapısı ve toprak bütünlüğü konularında ve terörle mücadelede

İran'a kıyasla daha samimi ve tutarlı politikalar izlemesi, başka bir ifadeyle revizyonist bir çizgi izlemekten imtina etmesidir.

Diğer taraftan, İran'ın Suriye'deki güç politikaları savaşın en başından beri devrimci bir karakterde seyretmiştir. Buna karşılık Rusya'nın Suriye'deki politikaları, uluslararası sistemi baskı altına almaya çalışan ABD'nin hegemonya arayışlarına Ortadoğu üzerinden ket vurmayı veya dengelemeyi amaçlayan ihtiyatlı bir güç maksimizasyonunu ifade etmektedir. Bu yönüyle Rusya, bölgede kara birlikleriyle hakimiyet kurup rakip unsurlara misilleme saldırılar gerçekleştirmeyi amaçlayan İran'dan farklı bir yol izlemiştir. Günümüzde gelinen noktada Suriye, son konjonktürel gelişmelerin de etkisiyle yeni tehdit dengesi stratejisinde Rusya'ya ağırlık vermeye başlamıştır. Nitekim Suriye'nin İran'ı yardıma çağırarak ona sahada yeni alanlar açması, bölgede devrim ihracı politikaları üzerinden hegemonya arayışlarına girişen İran tehdidinin daha da büyümesine neden olacaktır.

KAYNAKÇA

Amirbek, A. (2015). Rusya'nın Jeopolitik ve Kimlik Kodları: Klâsik Kuramlar Çerçevesinde Yakın Çevre Algısı Örneği. *Karadeniz Araştırmaları*, (48), 31-41.

Ansari, A. ve Tabrizi, A. B. (2016). "The View from Tehran". *Understanding Iran's Role in the Syrian Conflic. (Der.) Aniseh Bassiri Tabrizi-Raffaello Pantucci*. Royal United Service Institute-RUSI, 3-11.

Carr, E. H. (1941). *The Twenty Years' Crisis 1919-1939*. Londra: Macmillan.

Donnelly, J. (2005). "Realism". *Theories of International Relations.* (Der.) *Scott Burchill vd.,* 3. Baskı, New York: Palgrave Macmillan. 29-55.

Fulton, W. vd. (2013). *Iranian Strategy in Syria*, A Joint Report by Institute for The Study of War (ISW) and AEI's Critical Threats Project.

Gilpin, R. (1984). The Richness Tradition of Political Realism. *International Organization*, 38(2), 287-304.

Mearsheimer, J. J. (2006). "Structural Realism". *International Relations Theories: Discipline and Diversity. (Der.) Tim Dunne vd.*, Oxford: Oxford University Press. 71-88.

Naame Sham. (2014). *Iran in Syria-From an Ally of the Regime to an Occupying Force*, 1. Baskı.

Pirinççi, F. (2013). "Savunmacı ve Saldırgan Realizm". *Uluslararası İlişkiler Kuramları-II*. *(Der.) Tayyar Arı-Elif Toprak*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 48-68.

Serfaty, S. (2011). Moving into a Post-Western World. *The Washington Quarterly*, 34(2), 7-23.

Tamer, C. (2018). "İran'ın Suriye'deki Güvenlik Stratejileri". *Bölgesel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 178-202.

Toft, P. (2005). John J. Mearsheimer: An Offensive Realist Between Geopolitics And Power. *Journal of International Relations and Development*, 8(4), 381-408.

Walt, S. M. (1985). Alliance Formation and the Balance of World Power. *International Security*, 9(4), 3-43.

Elektronik kaynaklar:

"'İran Suriye'ye Petrol Sevkiyatına Yeniden Başladı' İddiası", *Anadolu Ajansı*, https://www.aa.com.tr/tr/dunya/iran-suriyeye-petrol-sevkiyatina-yeniden-basladi-iddiasi-/1475023 adresinden 4 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.

"Conflict over Syrian Ports between Russia and Iran", *The Syrian Observer*, https://syrianobserver.com/EN/news/50919/conflict-over-syrian-ports-between-russia-and-iran.html adresinden 4 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.

"Friction Growing Between Russia and Iran", *Asian Times*, https://www.asiatimes.com/2019/05/article/friction-growing-between-russia-and-iran/ adresinden 4 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.

"Iran Trying To Oust Russia From Syrian Latakia", *UAwire*, http://uawire.org/iran-trying-to-oust-russia-from-syrian-latakia adresinden 4 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.

"İran'dan Rusya'ya Suçlama! İsrail Saldırırken...", *Gazete Vatan*, http://www.gazetevatan.com/iran-dan-rusya-ya-suclama-israil-saldirirken--1236327-dunya/ adresinden 4 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.

"IRGC Affiliates Push Out Albu Kamal Residents", *Diyaruna*, http://diyaruna.com/en_GB/articles/cnmi_di/features/2019/05/17/feature-03 adresinden 4 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.

"IRGC Seizes Control Of Deir Ezzor Military Airport", *Diyaruna*, http://diyaruna.com/en_GB/articles/cnmi_di/features/2019/05/23/feature-02 adresinden 4 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.

"IRGC Steps Up Purchase Of Land in Deir Ezzor", *Diyaruna*, http://diyaruna.com/en_GB/articles/cnmi_di/features/2019/04/04/feature-02 adresinden 4 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.

"Moscow Close to Vital Syria Port Deal, Blocking Iran's Ambitions", *7dnews*, https://7dnews.com/news/moscow-close-to-vital-syria-port-deal-blocking-iran-s-ambitions adresinden 4 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.

"Press Review: Iran Seeks To Edge Out Russian Bases in Syria And US Targets Nord Stream 2", *TASS-Russia News Agency*, http://tass.com/pressreview/1060163 adresinden 4 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.

"Russian and IRGC-Affiliated Militias Clash in Aleppo", *Diyaruna*, http://diyaruna.com/en_GB/articles/cnmi_di/features/2019/04/26/feature-02 adresinden 4 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.

"Tensions Rise between Russia, IRGC in Aleppo", *Diyaruna*, http://diyaruna.com/en_GB/articles/cnmi_di/features/2019/04/23/feature-02 adresinden 4 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ ÖLÇME-DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA: DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ

Prof. Dr. Adem SEZER
Uşak Üniversitesi, adem.sezer@usak.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Cennet ŞANLI
Pamukkale Üniversitesi, csanli@pau.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmada coğrafya öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli ilinde ortaöğretim düzeyinde MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 6 coğrafya öğretmeni ve Pamukkale Üniversitesi Coğrafya bölümünde öğrenim gören 6 coğrafya öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınarak tesadüfi amaçsal örneklem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma verileri coğrafya öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında coğrafya öğretmenlerin derslerindeki 6 haftalık gözlemleriyle elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda coğrafya öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirmede kullandığı ölçme araçlarının ağırlıklı olarak kısa cevaplı ve açık uçlu soru türünde oluştuğu tespit edilmiştir. Coğrafya öğretmenlerin sınıf içi ölçme değerlendirmede esas aldığı unsurlar, öğretmen adaylarına göre ağırlıklı olarak öğretim programları ve ulusal sınavlardır. Coğrafya öğretmenleri ise bu unsurlarla birlikte ders kitabı ve öğrenci özelliklerinin dikkate aldığı yönde görüş bildirmiştir. Ayrıca coğrafya öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarında ölçme sıklığı, geribildirim verme ve ölçme sürecindeki öğrenci rolü konularında öğretmen söylemleri ile öğretmen adaylarının gözlemleri arasında birtakım farklılıklar saptanmıştır. Coğrafya öğretmenleri sınıf içi ölçme-değerlendirme sürecinde bir derste sorduğu soru sayısı ortalama 10-15 olarak ifade ederken; öğretmen adayların gözlemlerine göre bu sayı ortalama 6-10 arasındadır. Coğrafya öğretmenleri ölçme-değerlendirme sürecinde öğrenciye geribildirim vermede ödül kullandıkları ifade etse de öğretmen adaylarının gözlemlerinde bu bulguya rastlanılmamıştır. Coğrafya öğretmenlerine göre öğrencilerin ölçme-değerlendirme sürecindeki rolü, sorulara cevap verme ve değerlendirme yapma olarak ifade edilirken, öğretmen adayları öğrencilerin ölçme-değerlendirme sürecinde sadece soruları cevaplama rolünün olduğunu gözlemlemiştir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya Dersi, Coğrafya Öğretmeni, Coğrafya Öğretmen Adayı, Sınıf İçi Ölçme-Değerlendirme.

A RESEARCH ON GEOGRAPHY TEACHERS' IN-CLASS ASSESSMENT AND EVALUATION APPLICATIONS: DENİZLİ PROVINCE SAMPLE

ABSTRACT

In this research, it is aimed to determine geography teachers' classroom assessment and evaluation practices. The research was conducted through a case study, one of the qualitative research designs. The participants of the study consisted of 6 teachers working at secondary education level affiliated to Ministry of National Education in Denizli province and 6 geography teacher candidates from Pamukkale University. Random purposeful sampling was used for the selection of participants on the basis of voluntariness. Interview and observation forms were utilized as data collection tools. The data of the study was achieved by semi-structured interview with geography teachers and 6-week observations of teacher candidates in the teachers' lesson. Descriptive statistics (frequency and percentage) were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was concluded that the measurement tools used by geography teachers in classroom assessment-evaluation are widely composed of “short answer and open-ended” question types. According to teacher candidates, curriculum and national exams are primary factors that geography teachers take into consideration in the classroom assessment and evaluation. Geography teachers have stated that textbook and student characteristics are also important as well as abovementioned factors. Besides, some differences were observed between teachers' opinions and the observations of teacher candidates on “frequency of measurement, feedback and student role in the measurement process” in classroom assessment-evaluation practices of teachers. One of those differences is that the number of questions asked by geography teachers in the classroom assessment process was 6-10 questions on average, while it was between 10 and 15 questions based on geography teachers. Secondly, geography teachers have asserted that they used rewards for feedback in the measurement-evaluation process, although this finding was not found on the basis of the observations of the teacher candidates. Lastly, teacher candidates have argued that the role of the students in the measurement process was only limited by answering the measurement tools, whereas students was given the opportunity to answer and evaluate questions based on geography teacher’s views.

Keywords: Geography lesson, Geography teacher, Geography Teacher Candidate, Classroom Assessment-Evaluation.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1999). Bu süreç, öğrencinin kendisinden ne beklenildiğinin açıklanmadığı durumlarda çok çabuk bir alışkanlık, bir görenek haline gelebilir (Tekin, 1993). Bu nedenle Immanuel Kant'ın söylemimde olduğu gibi eğitimin gerçekleştiği her ortamda *"benim öğrencilerim ne durumda?", "bizim okulumuzdaki öğrenciler ne durumda?"* gibi sorularının sorulması ve cevaplar aranması kaçınılmaz olur (Semerci, 2011: 5). Eğitim sürecinde bu süreçlere cevap arayışı ölçme-değerlendirme faaliyetleri olarak bilinir. Ölçme-değerlendirme faaliyetleri Coğrafya öğretiminin önemli ve ayrılmaz bir parçasıdır. Coğrafya Dersi Öğretim Programında ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin ilkeler açıklanmış ve bu süreçte kullanılacak geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri tanımlanmıştır (MEB, 2005).

Geleneksel değerlendirme, öğretmenler tarafından yapılan standart yapıdaki testleri, boşluk doldurmaları, açık uçlu veya kısa cevaplı soruları, yazılı ve sözlü yoklamaları, kısa cevaplı ve eşleştirme sorularını içerir. Geleneksel anlayışta değerlendirmenin merkezinde güçlü bir biçimde öğretmen vardır (Martin, 1997). Tamamlayıcı değerlendirme ise öğrencinin, bilgiyi nasıl anladığı ve kullandığı hakkında bilgi veren, var olan bilgilerini bir ürüne veya aktiviteye dönüştürmesini, günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini, problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını inceleyen süreç değerlendirmesidir. Tamamlayıcı ölçme araçları genellikle performansa dayalı olup, öğrenciden öğrendiğini, tek tipe indirgenmiş yazılı sınav ve testlerin aksine, doğal bir ortamda göstermesi beklendiği projeler, portfolyolar, kavram haritaları ve günlük gibi çeşitli uygulamaları içermektedir (Yaman, 2011; Şimşek, 2011). Bu anlamda coğrafya öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirme süreçlerinde programdaki geleneksel ve tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanarak öğretim sürecini yürütmesi beklenmektedir. Ancak öğretmenler ölçme araçlarını seçerken, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, öğretim sürecininim anlatılan konunun içeriğini, zamanı ve bireysel yeterliliğini, sınıf sayısını, okul imkânlarını dikkate alırlar. Çünkü öğretim programında bu faktörler ölçme araçlarının seçiminde belirleyici olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin hangi ölçme aracını kullandığı, değerlendirme sürecinde neyi esas aldığı, ne sıklıkla değerlendirme yaptığı, nasıl geri dönüt vereceği, değerlendirmede kullandığı öğretim teknolojilerine ilişkin programlarda bir standart yoktur (MEB, 2018).

Öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirme sürecinde kullandığı ölçme araçları kadar önemli bir diğer husus ölçme-değerlendirme sıklığıdır. Ölçme-değerlendirme sıklığı ile öğrencilerinin akademik başarısı doğrudan ilişkilidir (Acar-Erdol ve Yıldızlı, 2018). Coğrafya derslerinde bir dönem içinde en ideal değerlendirme sıklığı/sayısı ne olmalıdır? sorusuna net bir cevap vermek mümkün değildir. Yapılan araştırmalar sınavların sık aralıklarla yapılmasının öğretimsel etkililiği arttıracağı ve öğrenciyi çalışmaya ve öğrendiklerini gözden geçirmeye yönelik teşvik edeceğini ortaya koymuştur (Acar- Erdol ve Yıldızlı, 2018). Ancak ölçme-değerlendirme sıklığının gereğinden fazla olması da öğretim süreci, öğretmen ve öğrenci açısından çeşitli olumsuzluklara neden olmaktadır (Bangert-Drowns, vd., 1991). Bu durumda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sıklığının belirlenmesinde bu hususları dikkate alarak esnek bir seçim yapması önerilmektedir (Arıkan ve Kilmen, 2018).

Sınıf içi ölçme-değerlendirmenin en önemli amaçlarından biri de anlamlı geri bildirim sağlamasıdır (Demirtaşlı, 2017; Arıkan, 2018). Schimmet (1998) göre öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede vereceği geri bildirimler "teyit edici,

düzeltici, açıklayıcı, teşhis edici ve genişletici "olarak sınıflandırılabilir (akt. Şahin, 2015). Bunların yanında geribildirim veriliş şekline göre "anında, gecikmeli, tam, olumlu ve olumsuz" da olabilir (Güven, 2013). Anlamlı geri bildirimden öğrencilerin eksik oldukları bilgi ve becerilerin belirlenmesi anlaşılmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin eksik olduğu bilgi ve becerilerden başlayarak, iyileştirilmesi gereken bilgi ve beceriler hakkında doğru ve somut bir planlama yapılarak öğretimin niteliği arttırabilir (Arıkan ve Kilmen, 2018). Bu nedenle, öğretim süreçlerinde kullanılan geri bildirimler, öğrencilerin mevcut performanslarıyla hedeflenen performansları arasındaki eksiği gidermeleri için fırsatlar sunmalıdır. Ayrıca geribildirimler öğrenciyi amaçlardan haberdar etmeli, zamanında verilmeli, karmaşık olmamalı, öğrenenleri etkileşim ve iletişim kurmaya teşvik etmeli, öğrenciyi yargılamamalı, olumlu ve özel olmalıdır (Çevikbaş, 2018). Coğrafya derslerinde geribildirim öğrencilerin anlamalarını geliştirme, motivasyonlarını sağlama ve başarılarının derecesini arttırma gibi çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır (Çiftçi, 2017).

Sınıf içi ölçme-değerlendirmede birçok öğretim materyallerinden faydalanabilir. Coğrafya öğretmenlerin derslerinde kullanabileceği öğretim materyalleri ders kitapları, çalışma yaprağı gibi basılı materyaller olabileceği gibi bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik araçlar olabilir. Bu araçların seçimi, öğretmen yeterliği kadar, anlatılan konunun içeriği, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi, okul imkânları, sınıftaki öğrenci sayısına bağlı olarak değişebilir (İnel ve Sezer, 2017).

Alanyazında coğrafya öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır (Pınar, 2011; Karakuş ve Öztürk-Demirbaş, 2011; Akbaş ve Gençtürk, 2013; Şanlı ve Pınar, 2017). Bu durum, "coğrafya eğitim ve öğretimde teori, öğretim metotları ve coğrafyanın statüsü, coğrafya program değişiklikleri ve program geliştirme" konularına daha çok önem verilmesinden kaynaklanmaktadır (İncekara, 2009; Geçit,2010). Ancak coğrafya öğretim sürecinde verilen eğitime ilişkin niteliği anlamak ölçme-değerlendirme uygulamaları hakkında daha fazla bilgiye sahip olunmasını gerektirir. Bu kapsamda yapılan araştırmada coğrafya öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarının belirlemesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

● Coğrafya öğretmenlerin ölçme-değerlendirmede kullandığı ölçme araçları ve kullanım sıklığı nedir?

● Coğrafya öğretmenleri ölçme-değerlendirme belirlerken neyi/neleri esas almaktadır?

● Coğrafya öğretmenleri ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğrencilere nasıl geri dönüt vermektedir?

● Coğrafya öğretmenleri ölçme-değerlendirmede hangi öğretim materyallerinden faydalanmaktadır?

● Coğrafya öğretmenlerin ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde öğrencilerin rolü nedir?

YÖNTEM

ARAŞTIRMA DESENI

Coğrafya öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarının belirlemesi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması tek bir konu üzerine derinlemesine yapılan incelemedir (Simons, 2009). Bu çalışmada coğrafya öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarını tespit etmek için öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve coğrafya öğretmen adaylarının gözlemleri derinlemesine incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Denizli ilinde MEB'e bağlı 4 ortaöğretim kurumunda görev yapan 6 coğrafya öğretmeni (3 kadın, 3 erkek) ve bu öğretmenleri öğretmen uygulaması dersi kapsamında gözlemleyen Pamukkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Coğrafya bölümünde öğrenim gören (4.sınıf düzeyi) 6 öğretmen adayı (4 kadın, 2 erkek) oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınarak tesadüfi amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Örneklem grubunda coğrafya öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yer verilmesinin nedeni çapraz veri elde ederek öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerle, öğretmen adayı gözlemlerinden elde edilen verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda karşılaştırılmasını sağlamaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve sınıf içi değerlendirme gözlem formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, Coğrafya öğretmenlerinin sınıf içi ölçme-değerlendirme süreçlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda araştırmanın amacı doğrultusunda beş açık uçlu soru(örneğin, derste kullandığınız ölçme araçları nelerdir? Bir derste ortalama kaç soru sorarsınız? gibi) sorulmuştur. Formun yapı ve iç geçerliliğin sağlanmasında uzman görüşü alınmıştır. Gözlem formu ise Acar- Erdol ve Yıldızlı (2018) tarafından öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirme süreçlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Formun kullanıma ilişkin sorumlu yazardan mail yoluyla yasal izin alınmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde gözlem yapan kişinin ve gözlemlenen kişinin demografik bilgileri, ikinci bölümde sınıf-içi ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan ölçme araçları, kullanım sıklığı, ölçme aracını seçme kriterleri, öğretmenin geri dönüt verme şekli hakkında bilgi almayı amaçlayan ölçüt maddelerin yer aldığı maddeler yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama sürecinde iki aşama izlenmiştir. İlk aşamada öğretmenlik uygulaması kapsamında coğrafya öğretmen adaylarına gözlem formu verilerek katıldıkları her oturumda coğrafya öğretmenlerini izlemeleri ve araştırmacılar tarafından kendilerine basılı olarak verilen formu doldurmaları istenmiştir. 6 hafta süresince yapılan bu gözlemlerin sonunda ise öğretmen adaylarının gözlem yaptığı coğrafya öğretmenlerinin okulları araştırmacılardan biri tarafından ziyaret edilerek, öğretmenlerle yaklaşık 30-35' süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydına alınarak daha sonra yazıya aktarılmış üye kontrolü sağlamak için öğretmenlere e-mail yoluyla gönderilmiş ve teyit ettirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada gözlem ve görüşme formlarından elde edilen verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu süreçte öncelikle toplanan gözlem ve görüşme formları üzerinden kodlamalar yapılmış, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kategorilerdeki bulgular frekans ve yüzde olarak gösterilmiştir. Analizlerin güvenirliği için kodlayıcılar arası uzlaşı katsayısı hesaplanmıştır. Bulunan değer. 81'dir. Bu değer. 70 üzerinde olduğu için güvenirlik için kabul edilebilir (Miles ve Huberman, 1994) değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Yapılan araştırmada coğrafya öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarının belirlemesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda coğrafya öğretmen adaylarının gözlemlerine ve coğrafya öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda bu başlıkta coğrafya öğretmen adayları ve coğrafya öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Kullanılan Ölçme–Değerlendirme Aracı

Coğrafya öğretmen adaylarının gözlemleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf içinde ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılan ölçme araçları Tablo 1 gösterilmiştir.

Tablo 1. Sinif içi ölçme-değerlendirme araçlari

Temalar	**Kategoriler**	**Öğretmen adayı**		**Öğretmen**	
		f	***%***	***f***	***%***
Geleneksel Ölçme Araçları	Kısa Cevaplı Soru	75	25	**6**	**14**
	Açık uçlu soru	72	24	6	14
	Doğru-Yanlış	27	9	3	7
	Çoktan seçmeli soru	69	23	6	14
	Eşleştirme	18	6	-	-
Tamamlayıcı Ölçme Araçları	Proje	3	1	5	12
	Performans değerlendirme	9	3	5	12
	Gözlem	-	-	6	14
	Kavram haritası	27	9	5	12
	Toplam	300	100	42	100

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre coğrafya öğretmenleri ölçme -değerlendirme sürecinde ağırlıklı olarak % 25 kısa cevaplı (f=75) ve açık uçlu soru % 24 (f=72) kullanılmaktadır. Proje % 1(f=3) ve performans değerlendirme %3 (f= 9) ise sınıf içi ölçme-değerlendirme en az kullanılmaktadır. Coğrafya öğretmenlerin görüşlerine göre ise ölçme-değerlendirme sürecinde ağırlıklı olarak %14 (f=6) çoktan seçmeli soru, kısa cevaplı, açık uçlu soru ve gözlem kullanılmaktadır.

Ölçme-Değerlendirme Sıklığı

Coğrafya öğretmen adaylarının gözlemleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf içinde ölçme-değerlendirme sıklığı Tablo 2 gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf içi ölçme-değerlendirme sıklığı

Kullanım sıklığı	Öğretmen adayı		Öğretmen	
	f	*%*	*f*	*%*
1-5	4	13	-	-
6-10	16	53	-	-
10-15	4	13	4	67
15 +	6	20	2	33
Toplam	30	100	6	100

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre coğrafya öğretmenleri derslerinde ortalama 6-10 %53 (f=16) soru sormaktadır. Coğrafya öğretmenleri ise sınıf içi ölçme-değerlendirmede ağırlıklı olarak 10-15 %67 (f=4) soru sorduğunu ifade etmiştir.

Ölçme-Değerlendirme Esas Alınan Unsurlar

Coğrafya öğretmen adaylarının gözlemleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf içinde ölçme-değerlendirmede esas alınan unsurlar Tablo 3 gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf içi ölçme-değerlendirmede esas alınan unsurlar

Temalar	Öğretmen adayı		Öğretmen	
	f	*%*	*f*	*%*
Öğretim Programları	27	37	5	16
Ulusal Sınavlar	25	34	6	19
Öğrenci Özellikleri	2	3	6	19
Ders kitapları	4	5	6	19
Konunun Özellikleri	14	19	6	19
Teknoloji	1	1	2	2
Toplam	73	100	31	100

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre coğrafya öğretmenleri sınıf içinde ölçme-değerlendirme %37 (f=27) öğretim programları ve % 34 (f=25) ulusal sınavları ağırlıklı olarak esas almaktadır. Coğrafya öğretmenleri ise sınıf içi ölçme-değerlendirmede ağırlıklı olarak %19(f=6) ulusal sınavlar, öğrenci özellikleri, ders kitapları, konunun özellikleri olduğunu ifade etmiştir.

Ölçme-Değerlendirme Geri Dönüt Verme

Coğrafya öğretmen adaylarının gözlemleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf içinde ölçme-değerlendirmede sürecinde doğru ve yanlış cevaplarına geri dönüt vermelerine ilişkin analizler Tablo 4 gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf içi ölçme-değerlendirmede geri dönüt verme

Geri Dönüt	Kategoriler	Öğretmen adayı		Öğretmen	
		f	*%*	*f*	*%*
	Motive etme	17	31	5	26
Doğru cevap	Ödüllendirme	-	-	4	21
	Destekleme	5	9	4	21
	Zaman verme	8	15	3	16
	Tepki vermeme	6	11	-	-
Yanlış cevap	Onaylamama	14	26	3	16
	Azarlama	2	4	-	-
	Aşağılama	2	4	-	-
Toplam		54	100	19	100

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre coğrafya öğretmenleri sınıf içinde ölçme-değerlendirme sürecinde doğru cevaplara ağırlıklı olarak %31 (f=17) motive ederek cevap vermektedir. Coğrafya öğretmenleri de öğrencilerin doğru cevabına çoğunlukla %26(f=5) motivasyonu sağlayacak ifadeleri kullandıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin yanlış cevaplarına ise hem öğretmen adayları hem de coğrafya öğretmenlerine göre çoğunlukla %26 (f=14) onaylanmayarak dönüt verilmektedir.

Ölçme-Değerlendirmede Sürecinde Kullanılan Öğretim Materyalleri

Coğrafya öğretmen adaylarının gözlemleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf içinde ölçme-değerlendirmede sürecinde kullanılan öğretim materyallerine ilişkin analizler Tablo 5 gösterilmiştir.

Tablo 5. Sınıf içi ölçme-değerlendirmede öğretim materyalleri

Öğretim Materyalleri	Öğretmen adayı		Öğretmen	
	f	*%*	*f*	*%*
Kaynak kitaplar	6	10	-	-
Ders kitapları	25	43	6	29
Akıllı tahta	24	41	6	29
Çalışma yaprağı	3	5	4	19
Yaprak test	-	-	5	24
Toplam	58	100	21	100

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre coğrafya öğretmenleri sınıf içinde ölçme-değerlendirme ağırlıklı olarak %43(f=25) ders kitapları ve %41(f=24) akıllı tahtayı kullanmaktadır. Coğrafya öğretmenleri göre de ölçme-değerlendirmede sürecinde bu iki öğretim materyali ağırlıklı %29(f=6) olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adayları yaprak testlerin ölçme-değerlendirme sürecinde öğretmenler tarafından kullanılmadığını gözlemlerken, öğretmen görüşlerine göre yaparak test ölçme-değerlendirme de öğretim materyali olarak %24(f=5) kullanılmaktadır.

Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Öğrencinin Rolü

Coğrafya öğretmen adaylarının gözlemleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf içinde ölçme-değerlendirmede sürecinde öğrencinin rolüne ilişkin analizler Tablo 6 gösterilmiştir.

Tablo 6. Sınıf içi ölçme-değerlendirmede öğrencinin rolü

Öğrencinin Rolü	**Öğretmen adayı**		**Öğretmen**	
	f	***%***	***f***	***%***
Ölçme aracını seçme	-	-	-	-
Ölçme aracını hazırlama	-	-	2	17
Ölçme aracını uygulama	-	-	-	-
Ölçme araçlarına cevap verme	6	100	6	50
Ölçme aracını değerlendirme	-	-	4	33
Toplam	6	100	12	100

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre sınıf içinde ölçme-değerlendirme öğrencilerin rolü sadece ölçme aracına cevap vermedir. Coğrafya öğretmenleri göre ise öğrencilerin bu rolü yanı sıra %33(f=4) ölçme aracını değerlendirme rolü vardır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada coğrafya öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarının coğrafya öğretmen adaylarının gözlemleri ve coğrafya öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlemesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Coğrafya öğretmenlerin kullandığı ölçme araçları ve kullanım sıklığı, ölçme araçlarını belirlenme kriterleri, geri dönüt verme şekli, ölçme-değerlendirmede hangi öğretim materyallerini kullandığı ve ölçme-değerlendirme sürecinde öğrencilerin hangi rolü verdiği sorularına cevap aranmıştır.

Coğrafya öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirmede kullandığı ölçme araçları hem öğretmen adaylarının gözlemleri hem de öğretmen adaylarının görüşlerine göre ağırlıklı olarak kısa cevaplı ve açık uçlu soru türüdür. Bununla birlikte öğretmen adaylarına göre tamamlayıcı ölçme araçlarından kullanımı öğretmenler arasında oldukça azken; coğrafya öğretmenlerinin çoğunluğu derslerinde bu ölçme araçlarını kullandığı yönde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarıyla, coğrafya öğretmenlerinin görüşleri arasında bu anlamda bir çelişki söz konudur. Alanyazında araştırmalar öğretmen adaylarının tespitleriyle örtüşmektedir. Coğrafya derslerinde öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını daha fazla kullandığı tespit edilmiştir (Akbaş ve Gençtürk, 2013; Pınar, 2011).

Coğrafya öğretmenlerinin sınıf içi ölçme değerlendirme sürecinde sorduğu soru sayısı öğretmen adaylarına göre bir derste ortalama 6-10 arasında değişmektedir. Coğrafya öğretmenleri ise ortalama 10-15 soru sorduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin sıklığı ile öğrencinin akademik başarısı ile doğrusal bir ilişki olduğu ortaya koysa da (Erdol ve Yıldızlı, 2018), ölçme-değerlendirme sıklığın artması öğretime ayrılan vaktin azalmasına, öğrencilerin sınav merkezli çalışmasına ve nota dayalı rekabete girmesine neden olabilir

(Bangert-Drowns, vd., 1991). Bu durum da Türkiye'de ortalama sınıf mevcutları ve ders süresi dikkate alındığında öğretmenlerin görüşüne dayanan soru sayısının coğrafya öğretim süreçlerini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Coğrafya öğretmenlerin sınıf içi ölçme değerlendirmede esas aldığı unsurlar, öğretmen adaylarına göre öncelikli olarak öğretim programları ve ulusal sınavlardır. Coğrafya öğretmenleri ise bu unsurlarla birlikte ders kitabı ve öğrenci özelliklerinin dikkate aldığı yönde görüş bildirmiştir. Burada dikkat çeken önemli bir husus öğretmen adaylarının gözlemlerine coğrafya öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate aldığının yansımamış olmasıdır. Bir diğer taraftan ölçme-değerlendirme sürecinde öğretim programlarının esas alınması doğal bir sonuçtur. Çünkü programlar öğretmenler için rehberlik kimliği taşıdığı kadar bağlayıcıdır (CDÖP, 2018). Ancak CDÖP'da ölçme-değerlendirme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının önemsenmesini vurgular. Bu bağlamda program hedefleriyle öğretmen uygulamaların örtüşmediği söylenebilir. Ayrıca ulusal sınavlar ülke genelinde öğretim sürecini etkileyen temel unsurlardır. Her ne kadar yapılan araştırmalarda bazı öğretmenler görevlerini yükseköğretime öğrenci hazırlamak olarak görmeyip, öğretim programındaki kazanımları öğrenciye vermek alarak tanımlasa da (Pınar, 2011), coğrafya öğretimde nitelik arayışında ulusal sınavlardaki soru sayısının arttırılması vurgulanmaktadır (Karakuş, Öztürk-Demirbaş, 2011; Şanlı, 2019)

Coğrafya öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme süreçlerinde geri dönüt verme şekli öğretmen adaylarına göre iki kategoride değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları öğrencilerin doğru cevap vermeleri durumunda motive edici ve destekleyici söylemlerle coğrafya öğretmenlerinin geri dönüt verdiğini belirtmiştir. Coğrafya öğretmenleri ise bunlarla birlikte öğrencilerin doğru yanıtlarını ödüllendirdiğini ifade etmiştir. Ödüllendirmeye ilişkin bulgu öğretmen adayları tarafından gözlemlenmemiştir. Öğrencilerin yanlış cevaplarına verilen dönüt ise hem öğretmen hem de öğretmen adayı gözlemlerine göre onaylamama olarak tespit edilmiştir. Alanyazında coğrafya öğretmenlerinin çoğunluk düzeltici ve açıklayıcı dönüt verdiği tespit edilmiştir (Çiftçi, 2017). Ancak öğretmen görüşlerine yansımayan öğretmen adayların gözlemlerinde belirtilen azarlama ve aşağılama şeklindeki dönütlerin öğretmenler tarafından kullanılması çarpıcıdır. Bu durum coğrafya öğretmenlerin geri dönüt vermesine ilişkin yeterliğinin düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Çiftçi' nin (2017) araştırmasında coğrafya öğretmenlerinin geri dönüt vermenin önemine inanmış olmalarına rağmen, konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Okullarda sınıf içi ölçme- değerlendirme faaliyetlerin temel amacı, öğrencinin öğrenme durumu ve gelişimi hakkında "anlamlı" geri bildirim elde edebilmektir (Arıkan, 2012). Bu anlamda öğretmenlerin sadece anlamlı geri dönüt vermesi öğrenci öğrenmelerini hakkında fayda sağlayabilir.

Coğrafya öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandığı öğretim materyalleri öğretmen adayları ve öğretmen görüşlerine göre akıllı tahta ve ders kitaplarıdır. Alanyazında yapılan araştırmalarda da coğrafya öğretmenlerin yaygın olarak ders kitabı ve akıllı tahtayı öğretim süreçlerinde kullandıkları tespit edilmiştir (Ateş, 2010; Keser ve Çetinkaya, 2013). Ders kitapların MEB tarafından hazırlanması ve okullara dağıtılması bu materyallerin öğretim sürecinde yaygın kullanımın önemli bir nedenidir. Bununla birlikte akıllı tahtanın ülke genelinde 2010 başlayan FATİH projesi kapsamında okullarda yer alması MEB'in kullanımını teşvik etmeye yönelik tedbirler, bu teknolojiyi öğretim sürecinde ön plana çıkarmıştır (Ateş, 2010). Bu anlamda coğrafya öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde kullandığı bu

iki materyal eğitim reformları ve MEB uygulamalarıyla yansıması olarak değerlendirile bilinir. Ancak öğretmenler tarafından kullanıldığı ifade edilen çalışma yaprağının, öğretmen adaylarının gözlemlerine yansımaması şaşırtıcıdır.

Coğrafya öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirme sürecinde öğrenciye verdiği rol öğretmen adaylarına göre yalnızca ölçme aracına cevap verme olarak tespit edilmiştir. Coğrafya öğretmenlerine göre ise öğrencilere sorulara cevap verme yanı sıra soruları değerlendirme fırsatı da verilmektedir. CDÖP'nın da ve alanyazında araştırmalarda da öğrencilerin ölçme-değerlendirme sürecinin bir parçası olarak, ölçme aracını seçme, hazırlama, uygulama ve değerlendirme de aktif rol üstelenmesi önerilmektedir (Akbaş ve Gençtürk, 2013; CDÖP, 2005; Karakuş ve Öztürk-Demirbaş, 2011; Pınar, 2011). Bu anlamda öğretmenlerin öğrenciler için ölçme-değerlendirme sürecinde tanımladığı rollerin öğretim programı ve alanyazındaki araştırmalarla örtüşmediği ifade edilebilir.

SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre coğrafya öğretmenlerinin sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarının CDÖP'na yeterince entegre olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin halen geleneksel ölçme araçlarını kullanma eğilimlerin yüksek olması bunun en açık göstergesidir. Bu nedenle gelecek araştırmalarda deneysel çalışmalar yapılarak öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme araçlarına ilişkin yeterlikleri saptanmalı ve bu araçlarının kullanımına ilişkin olumlu tutum geliştirmesi sağlayacak çalışmalar yürütülmelidir. Bununla birlikte coğrafya öğretmenleri çoğunlukla sınıf içi ölçme değerlendirmede ulusal sınavları esas almaktadır. Bu durumda tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanmaya ilişkin öğretmen yeterliliği sağlansa bile ulusal sınavlarda kullanılan soru türünün çoktan seçmeli olması program anlayışının gerçekleştirilmesini güçleştirmektedir. Bu bağlamda MEB ve YÖK ulusal sınav ve program geliştirme süreçlerinde birbiriyle uyumlu faaliyet göstermelidir. Bir diğer taraftan öğretmenlerin geri dönüt verme şekline yansıyan olumsuz eylemler öğretim sürecinde hoş olmayan durumlardır. Bu hususta hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere etkili iletişim becerileri kazandırma konusunda eğitim verilebilir. Ayrıca sağlıklı bir ölçme-değerlendirme sürecinde öğretmenler kadar öğrencilerinde bu sürece dâhil edilmesi gereklidir. Bu anlamda öğrencilere etkili bir öğretim sürecinde soru cevaplama dışında rollerin tanımlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Acar-Erdol, T. & Yıldızlı, H. (2018). Classroom assessment practices of teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*, 11(3), 587-602.

Akbaş,Y. & Gençtürk, E. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri, kullanma düzeyleri, sorunlar ve sınırlılıkları, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 30, 331-356.

Arıkan, S. (2012). Sınıf içi ölçme sorularına dayalı not verme. Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde (Ed. N. Çıkrıkçı-Demirtaşlı) (ss. 389-422), Ankara: Elhan Yayınları.

Arıkan, S. & Kilmen, S. (2018). Sınıf içi ölçme ve değerlendirmede puanlara anlam kazandırma: %70 doğru yanıt yöntemi. *İlköğretim Online*, *17*(2), 888-908.

Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde etkileşimli tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 409-427.

Bangert-Drowns, R. L., Kulik, J. A. ve Kulik, C. L. C. (1991). Effects of frequent classroom testing. *The Journal of Educational Research*, *85*(2), 89-99.

Çevikbaş, M. (2018). Lise matematik öğretmenlerinin dönüt verme süreçlerinin ve dönüt algılarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 8*(1), 98-125.

Çifçi, T. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin geribildirime yönelik farkındalık düzeyleri ve kullanımı, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, *8*(29), 1011-1031.

Demirel, Ö. (1999). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık Akademi.

Demirtaşlı, N. (2017). Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Arasındaki İlişkiler. (Ed. N. Demirtaşlı), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (4. baskı) (ss. 1-27). Ankara: Anı Yayıncılık.

Geçit, Y. (2010). Primary tendencies in research on geography education*. Educational Sciences: Theory and Practice*, *10*(2), 969-987

Güven, B. (2013). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. (Ed. Şeref Tan) *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde,* (ss.37-77) Ankara: PegemA Yayınları.

İncekara, S. (2009). Uluslararsı alanda coğrafya eğitimi arastırmaları ve Türkiye'den örnekler: Mevcut durum ve gelecek yönler. *Doğu Coğrafya Dergisi,* 21, 123-136.

İnel, Y. & Sezer, A. (2017). Coğrafya konuların öğretiminde materyal kullanımının öğrenci başarısına etkisi: bir meta analiz çalışması. *Journal of History Culture and Art Research*, *6*(3), 473-491.

Karakuş U. & Öztürk-Demirbaş, Ç. (2011). Coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 189, 71- 81.

Keser, H. & Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, *8*(6), 377-403.

Martin, J.D. (1997). Elemantary Science Methods: A Constructivist Approach. Delmar Publishers. USA.

MEB (2005). Coğrafya Dersi Öğretim Programı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB (2018). Ortaöğretim Coğrafya 9 Ders Kitabı, Şahin, S. (Ed.), Devlet Kitapları (1. Baskı), Ankara.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994) Qualitative data analysis: an expanded sourcebook (2nd. Ed). London: Sage.

Pınar, A. (2011). Geography teachers' views on the assessment and evaluation instruments and methods used in the renewed geography. *Educational Research and Reviews, 6*(3), 334-341.

Semerci, Ç. (2011). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (Ed. Karip E.). *Ölçme ve Değerlendirme içinde,* (ss. 1-15) . Ankara: Pegem Akademi.

Simons, H. (2009). Case Study Research in Practice. London: Sage.

Şahin, M. (2015). Öğrenme ve öğretme sürecinde uygulanan dönüt etkinliği ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 247-264.

Şanlı, C. & Pınar, A. (2017). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme gelişim programının coğrafya öğretmen adaylarının yeterlik algısı üzerine etkisi. Marmara Coğrafya Dergisi, 35, 21-39.

Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21* (1), 149-168.

Tekin, H. (1993). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (15. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.

Yaman, S. (2011). Teachers' perceptions about their measurement and evaluation practices in science and technology course. *İlköğretim Online*, *10* (1), 244-256.

EVALUATION OF THE LEGAL STATUS OF REFUGEES UNDER TEMPORARY PROTECTION IN TURKEY IN TERMS OF TAXATION

Ceyda KÜKRER MUTLU
Assoc. Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, kukrerrceyda@gmail.com

Rabia Tuğba EĞMİR
PhD Student, Afyon Kocatepe University, tugbaegmir@outlook.com

ABSTRACT

Syria has been experiencing major political crises in recent years due to the civil war that broke out in the country. Turkey has shouldered a serious responsibility with regard to ensuring refugees' survival in a safe environment. The refugees were allowed to live within the borders of Turkey within the scope of Temporary Protection Regulation. As a result, the number of refugees living in Turkey has been increasing progressively. This increase in the number of refugees in Turkey has resulted in a set of economic and social effects. That they undertake economic activities within the borders of Turkey necessitates taxation. In the current study, taxation of refugees living in Turkey is examined in terms of various tax types. In this context, the purpose of this study is to evaluate various tax types in terms of taxation authority. As a result of the study, the situation against refugees' taxes collected on income such as Income Tax and Corporate Tax and taxes collected on expenditures such as Value Added Tax and Special Consumption Tax were analyzed. Thus, refugees can be considered as principle of territoriality due to their economic activities in terms of taxation authority. At the same time, refugees may be subject to taxation authority as full taxpayers due to their economic activities.

Keywords: Refugees, Temporary Protection, Taxation

INTRODUCTION

The effects of war negative situations are seen not only in the relevant country but also in other countries on a global scale. Hence, people migrate to safer areas, either legally or illegally, to ensure that they and their family are safe. In this context, it is inevitable that some changes in the economic, social and cultural aspects of the migrated country occur. With regard to Turkey has faced an active immigration mobility in recent years. Concordantly, the refugees under temporary protection who have sheltered to Turkey due to the wars and confusion in their own country catch notice in terms of immigration phenomenon in Turkey. The status of refugees with regard to tax has legal characteristics of tax duty to be fulfilled by them in some cases or tax expenditure such as exemption/exception in some other cases. The principle of territoriality, which can also be named as source principle, involves state's authority of taxation as a result of cases generating tax taking place in the political boundaries of the state (Şenyüz, Yüce ve Gerçek, 2019). In this regard, regardless of the nationality of the persons, if the natural or legal person in the country caused the tax-generating event in any case, the state's taxation authority is formed. Along with this, the other issue is taxation based on principle of personality generated by the use of state's authority of sovereignty. In this case, it is the fact that people cause tax-causing events within the scope of their residence or citizenship relations. Regarding refugees, this position arising from the sovereignty of the state can be tax revenue in some cases, while in some cases it may be an advantage given to the other side as tax expenditure. Accordingly, as part of the state's taxation authority, refugees are included in the state's taxation area, within the principle of territoriality.

THE SCOPE OF TAXATION AUTHORITY

Taxation authority, in the most general sense, can be expressed as the authority to collect taxes from individuals within the scope of the sovereignty that belongs to the state. It can be said that this authority arises from the financing of collective needs arising from social life. This authority, which is used by the state, occurs as a result of the tax-generating events undertaken by people living under the umbrella of the state. Şenyüz, Yüce and Gerçek (2019: 85) state that "taxation authority can be defined as a state's legal and factual power of collecting tax based on its sovereignty". Regarding taxation authority, here it can be suggested that state has an area of act within the scope of sovereignty principle.

Taxation authority takes place in the literature in a broad and narrow sense. In the narrow sense, it is stated that the taxation authority includes the authority of the institutions that are authorized for taxation (Çağan, 1982 as cited in Saraçoğlu, 2003). On the other hand, in the broad sense, taxation authority covers financial obligations in the process of financing public expenditures through tax as well as other public revenues (levy, dues and so on) (Supreme Court, 2000). In respect to this, it would be appropriate to argue that the origin of taxation authority is based on sovereignty. The procedures for the implementation of the taxation authority, which can be considered as the source of the sovereignty of the state, are determined by the constitution. According to the Constitution of the Republic of Turkey, taxation authority belongs to legislative power. However, the taxation authority is executed by the Ministry of Treasury and Finance, which is in the central administration position (Şenyüz, Yüce and Gerçek, 2019: 85).

LIMITS OF TAXATION AUTHORITY

With the birth and development of the understanding of democracy in the Western world, it can be said that restrictions have started to emerge regarding the taxation authority. Accordingly, it is possible to say that the restrictions on the taxation power of the government are the source of the legislative powers of the parliaments (Jouvenel, 1957: 187; as cited in Çağan, 1980). Considering the first formations of taxation authority, it can be said that it started to emerge as a reaction towards arbitrary attitudes towards taxation. It has been accepted as the basic principle especially in democratic western societies that it is not possible to make tax decisions without the approval of parliaments, which can also be stated as the understanding of no taxation without representation. Regarding the historical process in this context, the limitation of the taxation power of the king, which was stated in Magna Carta Libertitum, that took place in 1215 with respect to the limitation of taxation power, is the first example (Çağan, 1980: 131). In this regard, it is possible to say that the taxation authority of the state in the process from that time to the present is not unlimited. In addition, drawing the boundaries of the state regarding taxation authority is important in terms of having a unique tax system in the state (Arıkan, 1997).

Drawing limits on taxation authority is seen in the majority of modern constitutional systems. Constitutions that can be described as modern have content in the direction of limiting the taxation authority. It is possible to say that the elements of countries such as political, social and economic are effective in this case. In addition, it is also important to what extent the authority should be used here rather than whether it is should be used or not (Bayraklı and Odabaş, 2000: 143-144). On the other hand, taxation limitation can be made at the national level or at the international level. Limitation of taxation authority at the national level generally refers to the limitation at the Constitutional level. The regulations of limitation of taxation authority are present in the 73rd article under Duty to Pay Taxes heading of the section dealing with Political Rights and Duties of Basic Rights and Duties part of 1982 Constitution of Republic of Turkey. It is stated as the following:

"Everyone is under obligation to pay taxes according to his financial resources, in order to meet public expenditure. An equitable and balanced distribution of the tax burden is the social objective of fiscal policy. Taxes, fees, duties, and other such financial obligations shall be imposed, amended, or revoked by law. The President of the Republic may be empowered to amend the percentages of exemption, exceptions and reductions in taxes, fees, duties and other such financial obligations, within the minimum and maximum limits prescribed by law."

In relation with the limitation of taxation authority in 73rd article, some principles such as universality, generality of return, taxing based on financial power, fairness, and legality come to forefront. Principle of universality points out that everyone is within the scope of taxation without discriminating among people. It suggests that everyone related to tax-generating events is equal before the law without paying regard to any special cases. Principle of generality of return as to with the fact that indeed taxes are collected in order to provide the financing of public expenditures. Levying taxes from people considering their economic and personal characteristics forms the basis of the principle of taxing based on financial power. The principle of fairness is based on the principle of collecting less tax from those who earn less and more tax from those who earn more. The judgment in 73rd article that taxes, fees,

duties, and other such financial obligations shall be imposed, amended, or revoked by law points out to principle of legality. It is therefore limitation of taxation authority by attributing it to law (Şenyüz, Yüce and Gerçek, 2019: 26-30).

It is seen that the taxation authority in the 73rd article of 1982 Constitution of Republic of Turkey is subjected to limitation at national level within the scope of the principles of universality, generality of return, axing based on financial power, fairness, and legality. Within the framework of these principles, those who levy or arrange taxes should use their taxation authority in line with these limitations. Taxation authority may be subjected to limitation not only at national level but also at international level. The limitation of the international taxation authority can be specified as the introduction of restrictions by international agreements and various methods used to control the state's taxation authority within the scope of the International Tax Law and the Law of States. In fact, it is possible to state that the main reason for the conflict of authority occurring at the international level lies in the taxation rights arising from the sovereignty of the state (Arıkan, 1997: 275). The use of the taxation authority within the borders of the country arising from the independence and sovereignty of the state is stated as the principle of territoriality. However, it is possible for a state to exercise its taxation authority within the borders of another country. In some cases, the taxation authority, which can be used beyond the borders, can be evaluated within the scope of the principle of personality (Şenyüz, Yüce and Gerçek, 2019: 357).

PRINCIPLES OF RESTRICTION

Limitation of taxation authority is performed in two ways which are the frameworks of national and international law. Limitation at national level is about the restriction on the constitutional level. In this level, taxation authority is restricted through principles of universality, generality of return, taxing based on financial power, fairness, and legality. On the other hand, in the limitation of the international taxation authority, the principles of territoriality and personality come to the fore in line with the sovereignty of the state (Şenyüz, Yüce and Gercek, 2019). In this regard, the principles of territoriality and personality are important for the taxation of refugees within the country.

Principle of Territoriality

The principle of territoriality means that the rules on tax law issued by the state are applicable to tax issues within the borders of the country concerned. Besides, the basis of the principle of territoriality can be associated with source principle, country of destination principle and origin principle of taxation (Şenyüz, Yüce and Gerçek, 2019). According to the source principle, the state’s taxation of income arises from the relationship of the state with this income. According to this principle, for example, a state has a taxing authority on the operation of a mine within its borders, and in this case the taxpayer's settlement or nationality is not important. At this point, the main thing is that an economic activity that is the basis of taxation has taken place within the borders of the state[2]. According to the principle of the country of destination, the tax is based only on the final consumption that occurs. According to the origin principle taxation, tax is applied in various regions where added value is used. Taxation in the country of

[2]https://www.un.org/esa/ffd/wp-content/uploads/2014/10/2STM_Taxation-EC18-2006-7-part1-R.pdf. Access Date: 30.11.2019.

destination is essentially a form of taxation in which imports are taxed and exports are exempted. According to this principle, the value added taxes paid by the exporter for the goods exported are returned and the goods exported in this way are cleared of VAT (OECD, 2014; Saraçoğlu and Ejder, 2002).

Principle of Personality

The fact that states have taxation authority outside their borders is evaluated within the scope of the principle of personality in taxation. It is also possible to express the main principle of the personality principle as the sovereignty of the state on an individual basis. In this respect, it is possible to associate the principle of personality with the place of residence and citizenship principles (Şenyüz, Yüce and Gercek, 2019: 357-358). In relation with principle of personality, the principle of permanent establishment means that the residents of a country are under tax liability for the country they reside based on the income they earn abroad. Here, it is not possible for a person to be taxed by another country. In this respect, it can be stated that non-residents are not taxed in a country where the principle of permanent establishment is adopted (Özer, 2006: 81).

Within the scope of permanent establishment principle settled residents are subject to the same taxation regardless of the source of their income. As a result, it can be stated that the taxation based on settlement refers to the criterion of capital excess. In addition, it can be stated that there are opinions that the application of permanent establishment principle globally will be ensured if the capital stock is subject to taxation at the same rate (Dağlıoğlu & Çiçek, 2014). However, according to the principle of citizenship, the state taxes the economic activities of individuals with citizenship, regardless of location (Christians, 2017).

REFUGEES IN TURKEY

Refugees started to come to Turkey in order to find international protection with the start of Arab Spring in Tunisia in December 2010. Turkey takes these people under protection to provide them temporary protection. With the increase in violations of human rights in Arab countries particularly after 2012, Turkey, which has the status of neighboring country, has not been indifferent to what happen in the region. The duration of refugees stay in Turkey has extended since an atmosphere of peace and security could not be achieved in those countries. Turkey provides opportunities for these people who are under temporary protection in order for them to maintain their lives in a secure environment and under humanitarian standards. The number of refugees in Turkey continues to increase every year. (www.goc.gov.tr). That Turkey is a safe country and it offers various social and economic contributions to refugees has an effect in this case.

EVALUATION OF THE CURRENT STATUS OF REFUGEES UNDER TEMPORARY PROTECTION IN TERMS OF TAXATION AUTHORITY

Since 2012, the number of refugees under temporary protection in Turkey has been increasing. As of 21.11.2019, the number of people under temporary protection was 3,687,244 (www.goc.gov.tr). That the number of refugees is increasing constantly in the country unveils their economic and social effects, as well. A result of these people

carrying out economic activities in the country is related to taxes. In this regard, income, wealth and spending activities, which are the three main pillars of taxation, will be explained in terms of refugees under temporary protection.

Taxes collected from income are income and corporate taxes. Income tax is stated as the net amount of earnings and income obtained by a natural person in a calendar year (Income Tax Law, Article 1). In this regard, taxation of natural persons happens when they are settled in Turkey and they are affiliated to state offices and institutions or organizations and enterprises centered in Turkey yet they reside in foreign countries due to their work related to the aforesaid offices, institutions, organizations and enterprises. It is stated that these people will be taxed based on all earnings and revenues obtained in Turkey and abroad (Income Tax Law, Article 3). It is also stated that they are accepted as settled in Turkey if their place of residence is in Turkey or residing in Turkey more than six months in a calendar year (Income Tax Law, Article 4). These persons are subject to full liability. However, "business and science people, experts, officers, press correspondents coming to Turkey for a certain temporary task or business or other people whose conditions are similar to this; those who come for education, treatment, recreation or travel; those who are abducted or kept in Turkey due to for reasons beyond controls such as imprisonment, conviction or illness" are considered as limited taxpayers. In this case, full taxpayers are taxed based on their earnings and income from both domestic and abroad, whereas limited taxpayers are taxed only on domestic earnings and income.

Conditions of limited liability to tax are explained in the seventh article of Income Tax Law. In the (a) paragraph of the related article, it is stated as "the service should be exercised or being exercised in Turkey or it should be evaluated in Turkey." In this case, the foreign workers' income wages are subject to taxation in Turkey because they run their services in Turkey. Income tax withholding is required within the scope of Article 94 of Income Tax Law from the wage income obtained. In addition to the fact that this situation can be applied to people who are working as full taxpayers, it is also necessary to withhold tax from foreigners who earn a certain wage activity and income tax within the country. In this case, employers employing refugees, who are under temporary protection status, and who are subject to work permit must make a withholding tax as tax responsible party and pay taxes to the tax office. On the other hand, taxpayers who do not get a work permit but perform service activities carry out illegal activities and cause tax loss (Gülşen, 2019: 191). It is stated that 7053 of the refugees (Syrians) that were under temporary protection in Turkey in 2016 has work permit. Considering that there were about 3.834.441 recorded refugees (Syrians) under temporary protection in Turkey in 2016, it can be argued that very few of them had work permit (Immigration Report, 2016).

Another type of tax that is based on taxing income is corporate tax. Corporate Tax includes taxpayers, capital companies, cooperatives, economic public institutions, business associations belonging to foundations or societies, or joint ventures. The corporate income earned by these institutions consists of the income items that are included in the elements of the income tax (Corporate Tax Law, Article 1). Accordingly, the capital companies include joint stock companies, limited companies, limited partnerships with limited shares that are founded in line with Turkish Trade Act and foreign institutions of similar nature (Corporate Tax Law, Article 2). This means that fully liable corporates, those whose legal and business centers are in Turkey are taxed over all of their earnings obtained both

in Turkey and abroad. Limited tax payers, those whose both legal and business centers are not in Turkey, are taxed based on their earnings obtained only in Turkey (Corporate Tax Law, Article 3). While 92 companies with refugees' co-capital were established in July 2019, the total refugees' co-capital of Refugees' companies was 21.5 million TL in Turkey. Additionally, as of July 2019, Istanbul is one of the cities with the highest number of companies with refugees' co-capital (TEPAV, 2019). Refugees are taxed on the basis of full tax liability pursuant to the Corporate Tax Law No. 5520, if they establish a taxpayer subject to the Corporate Tax or become a partner under the corporate tax law. In this respect, compared to the previous year, though there is a decrease in the number of refugees (Syrian) joint-owned companies, these companies are potentially liable to Corporate Tax in Turkey because they earn profit of company.

Taxes such as Value Added Tax, Special Consumption Tax are taxes based on consumption. When the case of refugees under temporary protection is considered in terms of taxes collected based on spending, informality is not possible in these taxes if consumption is performed because these taxes are based on spending. Value Added Tax varies according to the products consumed at the rates of 1%, 8% and 18%, but it refers to the percentage received on the expenditures made. Therefore, if people under temporary protection use invoices related to their consumption expenditures, they will contribute to potential tax income in terms of consumption. In this case, refugees who are under temporary protection may also be considered within the scope of the actual taxpayer.

CONCLUSION

Tax is the main source of income that the state has under its sovereignty. The state uses its power to provide public income on individuals who are associated with the tax-generating event, within the scope of both territoriality and personality principles. Accordingly, while the principle of personality can be used at the personal level, with the realization of the tax-generating event that can occur within and outside the borders of the state, the principle of territoriality is based on the taxation of the persons related to the tax-generating events that occurred within the borders of the country regardless of the nationality of the persons. Refugees are protected in Turkey under the status of temporary protection due to Arab Spring in Tunisia that started in 2010. Every year the population of the refugees (Syrian people) in Turkey is growing. Due to this increase in the number of refugees, these individuals may have various social activities in the country as well as economic activities. Refugees may face taxation because they are within the scope of the state's sovereignty for reasons such as earning income and spending as a result of their various economic activities. In this regard, refugees who have a work permit are subject to income tax as income taxpayers because they earn wage income. In addition, employers are required to report their withholding notifications to the tax office since they employ refugees. On the other hand, especially in terms of informality, it will cause tax loss in case of employment of refugees without a work permit.

Looking at the 2019 newsletter on refugees' (Syrian) capital companies by TEPAV, it is seen that refugees carry out activities such as establishing and partnering with various companies. Especially Istanbul is among the cities where there are many companies established by refugees. In this context, in accordance with the Corporate Tax Law No. 5520, refugees are taxed as full taxpayers in case they become partners with the company. In this case, refugees

who earn corporate income are taxed as corporate tax, and the state receives public income from it. On the other hand, there are taxes such as Value Added Tax and Special Consumption Tax, which are based on the consumption of individuals and make it necessary to collect taxes on expenses. Within the scope of sovereignty of the state, each consumption that occurs within its borders and within the scope of these taxes constitutes tax income regardless of the nationality of the persons. In this case, everyone subject to consumption becomes the actual payer of spending taxes such as VAT and SCT. Therefore, the actual taxpayer can be citizens of the country as well as foreign nationals within the country. In this case, refugees who are under temporary protection pay tax as actual taxpayers due to their consumption expenditures. However, activities related to consumption expenditures should be carried out with an invoice. In this case, the activity that is not realized with the invoice increases the informality. As a result, it can be stated that the most important issue regarding refugees' being subject to tax is that their activities should be based on records and documents.

REFERENCES

Arıkan, Z. (1997). "Vergilendirme Yetkisi ve Kullanımı", Maliye Araştırma Merkezi Konferansları, 37. Seri, 269-281.

Bayraklı, H. H. and Odabaş, H. (2000). "Vergilendirme Yetkisi ve 1982 Anayasası", Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 2 (1), 141-156.

Christians, A. (2017). "A Global Perspective on Citizenship-Based Taxation". Michigan Journal of International Law, 38(2), 193-243.

Çağan, N. (1980). "Demokratik Sosyal Hukuk Devletinde Vergilendirme", Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 37 (1), 129-151.

Dağlıoğlu, İ. and Çiçek, H. G. (2014)." Uluslararası Vergileme İlkeleri Ve Uluslararası Vergilemenin Amaçları Üzerine Bir Değerlendirme", Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10 (1), 27-45.

Gülşen İlteş, M. (2019). "Türkiye'de Yaşayan Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Vergi Adaleti Üzerindeki Etkileri", Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi, 4(7) 185-195.

OECD (2014). Addressing the tax challenges of the digital economy. https://www.oecd.org/ctp/tax-challenges-digital-economy-discussion-draft-march-2014.pdf. Access Date: 29.11.2019.

Özer, M. L. (2006). *Vergilendirmede Global Eğilimler ve Uluslararası Vergi Anlaşmaları*, İstanbul University Institute of Social Sciences., (Unpublished Doctoral Dissertation).

Saraçoğlu, F. (2003). "Vergilendirme Yetkisi ve Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri", Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 5 (3), 175-189.

Saraçoğlu, F. and Ejder, H. (2002)."Katma Değer Vergisi'nde Varış Ülkesinde veya Menşe Ülkesinde Vergilendirme ve İhracat İstisnası", İzmir İktisat Dergisi, 17(1), 61-80.

Supreme Court, Verdict E:1997/62, K:1998/52 T:16.9.1998 published in Official Gazette on 20 October 2000

Şenyüz, D., Yüce, M. and Gerçek, A. (2019). *Vergi Hukuku Genel Hükümler*, (10th Edition) Ekin Yayınevi: Bursa.

TEPAV (2019), Yabancı Sermayeli Şirketler Bülteni Suriye Sermayeli Şirketler

Turkish Immigration Report. (2016), İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

193 numbered Income Tax Law. Official Gazette dated 6/1/1961 and numbered 10700.

5520 numbered Corporate Tax Law. Official Gazette dated 21/6/2006 and numbered 26205.

2709 Numbered Constitution of Republic of Turkey. Dated 9/11/1982

https://www.goc.gov.tr/ (Access Date: 30.11.2019)

https://www.un.org/esa/ffd/wp-content/uploads/2014/10/2STM_Taxation-EC18-2006-7-part1-R.pdf. (Access Date: 30.11.2019)

KÜRESELLEŞME VE TEKNOLOJİK GELİŞMELER SÜRECİNDE DÖRDÜNCÜ SANAYI DEVRİMİ, OTOMASYON, ROBOTLAR ÇAĞI VE İSTİHDAMDAKİ GELİŞMELER ROBOTLARIN VERGİLENDİRİLMESİNİ GÜNDEME GETİRİR Mİ ?

Ceyda KÜKRER MUTLU
Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, kukrerrceyda@gmail.com

Pınar Bengi KAYA
Arş. Grv., Afyon Kocatepe Üniversitesi, pinarbengi@hotmail.com

ÖZ

Dördüncü sanayi devrimi ya da diğer bir ifade ile Endüstri 4.0 ilk kez Almanya tarafından gündeme getirilmiştir. Söz konusu devrimin amacı endüstriyel süreçlerin tamamen değiştirilmesidir. Bu değişim de robotlar oldukça önemlidir. Endüstri 4.0 ile üretim tamamen, birbirleriyle haberleşebilen, veri analizi ile ihtiyaçları fark edebilen ve sensörlerle ortamı algılayabilen robotlara devredilecektir. Robotların üretim sürecine dahil edilmesi ise insan emeğine olan ihtiyacın azalmasına neden olacak ve bu durum da işsizliğin artmasına neden olacaktır. Tüm bunların neticesinde vergi gelirlerinin önemli bir kısmı emek üzerinden alınan vergi ve primlere bağlı olan ülkelerde mali problemler ile karşı karşıya kalınabilecek ve söz konusu ülkelerin sosyal güvenlik sisteminde açıkların oluşmasına sebebiyet verebilecektir. Literatür incelendiğinde yapay zeka ve robotların istihdamı sonucu ortaya çıkan işsizlikle mücadelede eğitim ve öğretim üzerinde durulmaktadır. Veriler dikkate alındığında robotizasyonun özellikle düşük vasıflı işçileri etkiyeceğini ortaya çıkmaktadır. Bu noktada verilecek eğitim kamu harcamalarında da ciddi artışa sebebiyet verecektir. Tüm sorunların çözülmesi amacıyla literatürde 2017 yılında "robot vergisi" önerilmiştir. Robot vergisinin mantığı, robot çalışan tercih eden işverenlerin, bir vergi ödemesi ve söz konusu ödemelerin bir fon oluşturularak işsiz kalan kişilere kamu desteği amacıyla kullanılması amacına dayanmaktadır. Robotların işgücü içerisindeki payı arttıkça bu durumdan mağdur olanların kayıplarının nasıl telafi edileceği oldukça önemlidir. Bu durum için robotların vergilendirilmesinde daha genel bir "bilişim vergisi" veya "robot vergisi" önerisi getirilebilir. Ancak bu tür bir önerinin "evrensel gelir" tartışmalarını da beraberinde getireceği açıktır.

Anahtar Kelimeler: Robot vergisi, Dördüncü sanayi devrimi, Türk vergi sistemi.

GLOBALIZATION AND THE FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION IN THE PROCESS OF TECHNOLOGICAL DEVELOPMENTS, AUTOMATION, THE AGE OF ROBOTS AND DEVELOPMENTS IN EMPLOYMENT DOES IT MAKE THE TAXATION OF ROBOTS ON THE AGENDA?

ABSTRACT

The fourth industrial revolution or, in other words, Industry 4.0 was first introduced by Germany. The aim of the revolution is to completely change the industrial processes. This change is also very important to robots. With Industry 4.0, production will be completely transferred to robots capable of communicating with each other, recognizing needs with data analysis and detecting the environment with sensors. The inclusion of robots in the production process will reduce the need for human labor and this will lead to an increase in unemployment. As a result of all these, countries where a significant portion of tax revenues depend on taxes and premiums on labor may be faced with financial problems and may cause deficits in the social security system of these countries. When the literature is examined, education and training are emphasized in the fight against unemployment resulting from the employment of artificial intelligence and robots. Considering the data, it appears that robotization will particularly affect low-skilled workers. At this point, the training to be given will cause a serious increase in public expenditures. In order to solve all problems, "robot tax" was proposed in the literature in 2017. The logic of the robot tax is based on the purpose of paying a tax by employers who prefer robotic employees, and the purpose of creating a fund and using these payments for public support to unemployed people. As the share of robots in the workforce increases, it is very important how the victims of this situation will be compensated for their losses. For this situation, a more general "Information tax" or "robot tax" may be proposed in the taxation of robots. However, it is clear that such a proposal will bring about "universal income" discussions.

Keywords: Robot tax, Fourth industrial revolution, Turkish tax system.

GİRİŞ

Yapay zekânın ve robotların gelişimi ve artan biçimde birçok alanda kullanılması ve kimliklendirilmesi sonucu küresel anlamda birtakım tartışmaları da ortaya çıkarmıştır. Nitekim günümüzde robotlar, insanların yapabildiği birçok işi rahatlıkla yapabilmektedir**. G**ünümüzde robotların üretimde kullanımı hızla artmakta ve bu artışa bağlı olarak birçok şeyin yeniden değerlendirilmesi gereğini de ortaya çıkarmaktadır. Robotların birçok sektörde insanların yerini alması ise istihdam endişelerini beraberinde getirmiştir.

Birçok devlet emek üzerinden vergi almakta ve emek üzerinden alınan vergi gelirleri birçok ülkede toplam vergi gelirlerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Robotların gelişimi ve istihdamda geniş yer almaya başlaması; bir çok devletin gelecek yıllarda mali problemler yaşamasına neden olacaktır. Bu nedenle gelecek yıllarda doğabilecek mali problemlerin aşılması için ''Robot Vergisi'' konuşulmaya başlanmıştır.

Endüstri 4.0'ın gerektirdiği otonom makineler, 3D yazıcılar, yapay zeka ve akıllı robotlar gibi birçok gelişme sebebiyle insan emeğine olan ihtiyacın azalacağı ve buna bağlı olarak işsizlik sorununun artacağı ileri sürülmektedir. Literatürde bu sorunun çözümlenebilmesi amacıyla robot vergisi önerisi sunulmuştur. Robot vergisi aslında, çalışanlarını robotlarla değiştirecek olan işverenlerin, bir vergi ödemesi ve işsiz kalan bireylere hükümetlerin bu vergiden oluşturulan fon ile yardım etmesi gerektiğini iddia etmektedir. Robot vergisinin en temel amacı, işsizliğin azaltılması ve otomasyonun yavaşlatılmasıdır.

1. Teknolojik Gelişmeler ve Dördüncü Sanayi Devrimi

İlk sanayi devrimi 18. yüzyılda buhar makinesinin icat edilmesi ve bu makinaların üretimde yaygın olarak kullanılmaya başlaması ile ortaya çıkmıştır. 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl ilk çeyreğinde yaşanan ikinci sanayi devrimi ile elektriğin ve montaj hattının seri üretimde kullanılmaya başlanması ile gerçekleşmiştir. 1970'lerde başlayan üçüncü sanayi devrimi ise bilgisayarların ve internetin sanayide kullanılmasına olanak sağlamış ve bu süreç dijital devrim olarak adlandırılmıştır. İlk kez Almanya'da 2011 Hannover Fuarında "Endüstri 4.0" teriminin tartışılmaya başlanması ile dördüncü sanayi devriminin kapıları açılmıştır. Büyük veri, otomasyon, yapay zekâ ve akıllı robotların kullanılması ile "Akıllı fabrikalar" mümkün kılınacak ve dördüncü sanayi devrimi sanal ve fiziksel imalat sistemlerinin küresel planda birbirleri ile etkileşim içinde bir dünya yaratılmasına olanak sağlanacaktır (Çetinkaya ve Akar, 2018: 46).

Dördüncü sanayi devrimi, imalat sanayinde dijitalleşmenin en üst düzeye çıkarılması ve üretimin ileri teknoloji ile donatılmasını hedeflemektedir. Bu açıdan Endüstri 4.0 ile üç temel amaç güdülmektedir. Bu amaçlar şu şekildedir.

Endüstri 4.0 olarak da adlandırılan dördüncü sanayi devrimi de bu gelişmelerin en önemlilerinden birini oluşturmaktadır. Endüstri 4.0 ile üretim ileri teknoloji ile donatılarak verimliliğinin artırılması amaçlanmaktadır. Bu açıdan Endüstri 4.0'ı yakalayan ülkeler dünya rekabetinde üstünlüğe sahip olacaklardır. Günümüzde teknolojinin sahip olduğu konum ülkenin gelişmişlik derecesi ve kalkınma oranında büyük etkiye sahiptir (Çetin, 2016: 158).

Endüstri 4.0; asıl olarak imalat sanayiinde bilgisayarlaşmanın en üst düzeye çıkarılması ve dolayısıyla üretimin yüksek teknolojiyle donatılmasını hedefleyen bir yaklaşım. Burada üç temel amaç güdülüyor: (1) Üretimde insan emeğinin

en aza indirilmesi ve bu yolla üretimdeki hataların ortadan kaldırılması. (2) Üretimin en üst düzeyde esnekliğe kavuşturulması ve bu yolla tüketiciye özel ürün yapabilme imkânının elde edilmesi. (3) Üretimin hızlandırılması (Eğilmez, 2017).

Endüstri 4.0'ın gerektirdiği otonom makineler, 3D yazıcılar, yapay zeka ve akıllı robotlar gibi birçok gelişme sebebiyle insan emeğine olan ihtiyacın azalacağı ve buna bağlı olarak işsizlik sorununun artacağı ileri sürülmektedir. Literatürde bu sorunun çözümlenebilmesi amacıyla robot vergisi önerisi sunulmuştur. Robot vergisi aslında, çalışanlarını robotlarla değiştirecek olan işverenlerin, bir vergi ödemesi ve işsiz kalan bireylere hükümetlerin bu vergiden oluşturulan fon ile yardım etmesi gerektiğini iddia etmektedir. Robot vergisinin en temel amacı, işsizliğin azaltılması ve otomasyonun yavaşlatılmasıdır (Çetinkaya ve Akar, 2018: 46).

2. Robot Vergisi Neden Gündeme Gelebilir

Birçok ülkede işgücü üzerinden alınan vergiler toplam vergi gelirlerinin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Örneğin OECD ülkeleri ve Avrupa Birliği ülkelerinde işgücü üzerinden alınan vergilerin (sosyal güvenlik primleri dahildir) toplam vergi gelirleri içerisindeki payı yüzde 50 civarındadır. Benzer şekilde OECD ülkelerinde vergi takozu da yüzde 15 ila yüzde 53 arasında değişmektedir (Ela, 2019: 889). Diğer yandan sermaye ve kurum kazançları üzerinden alınan vergiler, emek üzerinden alınan vergilere oranla hem oran hem de gelir olarak daha düşüktür ve birçok vergi istisnasına haizdir. Bu nedenle robotların sağlayabileceği ekonomik büyümenin sağladığı ek vergi gelirlerinin emek üzerinden alınan vergi kaybını karşılamayabileceği belirtilmektedir.

Ayrıca robotların tüketim ürünleri yok denecek kadar az olduğu için KDV ve ÖTV'ye katkıları da olmayacaktır. Bu anlamda KDV ve ÖTV gibi dolaylı vergi gelirlerinde de azalma yaşanabilecektir. Bu durum göstermektedir ki, birçok ülkede robotların neden olduğu problemler, kamu gelirlerinde azalmaya neden olabilecektir. Ayrıca yapay zekâ ve robotlar sonucunda karşılaşılan işsizlikle baş etmek için literatür, eğitim ve öğretimi işaret etmektedir; çünkü veriler, robotizasyonun özellikle olağan/düşük vasıflı işçileri etkilediğini göstermektedir. Bu durumda verilecek eğitim önemli düzeyde kamu harcamasını gerektirebilecektir. Diğer yandan işten çıkarılmış işçilere olan kamu desteğine (sosyal harcamalar ve tazminat gibi), işçiler alternatif bir istihdam alanı bulana kadar artan bir talep de olabilecektir. İşsizlerin eğitilmesi ve desteklenmesi ise kamu gelirlerine ihtiyacı arttırabilmektedir (Ela, 2019: 890).

3. Robotların Tanımı ve Robot Vergisi Mükellefi Kıstasları Neler Olabilir

Vergilendirme sürecinde verginin konusu ayrı bir öneme sahiptir. Her vergi kanununun birinci maddesinde verginin konusu tanımlanmıştır. Çünkü, verginin konusu içine girmeye ve ilgili vergi kanununda tanımlanmayan bir şey üzerinden vergi almak mümkün değildir. Verginin konusunu en geniş anlamıyla verginin üzerinden alındığı şeydir şeklinde tanımlamak mümkündür (Herekman, 1996).

Bu nedenle Robot vergisinin uygulanabilmesi için öncelikle verginin konusu içine giren robotun açıkça tanımlanması ve özelliklerinin belirtilmesine ihtiyaç vardır. Günümüzde robotun tanımlanması konusundaki eksiklikler robot

vergisinin önündeki en büyük engellerden birisini oluşturmaktadır. Ancak robot kavramının sınırları günümüzde yasal olarak yeterince belirlenmemiştir.

3.1. Genel Olarak Robot Tanımı

Robotun tanımı ve bir robotu neyin oluşturduğu konusunda net ve kararlaştırılmış bir husus olmamakla birlikte belirli kuruluşlar robotu tanımlamışlardır. Ancak halihazırda tanımlamalarda eksiklikler bulunmaktadır. Bu nedenle global olarak üzerinde anlaşılmış bir robot tanımı bulunmamaktadır. İlk olarak yapay zekâ bağlamında "duyular", "düşünceler" ve "davranışlar" gibi terimler üzerinde uzlaşılması gerekmektedir (Ela, 2019: 890).

Robot, mekanik sistemleri ve bunlarla ilişkili kontrol ve algılama sistemleri ile bilgisayar algoritmalarına bağlı olarak akıllı davranan makinelerdir. Yeniden programlanabilen; maddeleri , parçaları, aletleri, programlanmış hareketlerle yapılacak işe göre taşıyan veya işleyen çok fonksiyonlu makinelerdir. Robot, bu konuda çalışmalarıyla tanınan Maja Mataric'in yaptığı tanıma göre, ortamdan topladığı verileri dünyası hakkında sahip olduğu bilgiyle sentezleyerek, anlamlı ve amaçlarına yönelik bir şekilde hareket edebilen ve bunu güvenli bir biçimde yapabilen bir makinedir (http://yapbenzet.kocaeli.edu.tr/robot-nedir/, 2017).

Bir mekanizmanın robot olarak adlandırılabilmesi için dört temel kısmı içermesi gerekir. Bu temel kısımlar; robotun çevresindeki verileri algılayabilmesi için gerekli sensörler (alıcılar), verilerin toplanmasını ve kontrolü sağlayan elektronik devreler, bu sensör verilerini kullanarak robotun amacına uygun matematiksel ve mantıksal işlemler ile karar verme olayının gerçekleşmesini sağlayan bir program (robotun mikrodenetleyicilerine yüklenecek algoritma) ve verilen kararlar doğrultusunda gerekli hareketleri gerçekleştirebilecek bir mekanik düzenektir.

Robotlar pek çok farklı kritere göre sınıflandırılabilecek olsa da temel olarak hareket mekanizması robot türlerinde ana belirleyici olmaktadır (http://www.robotpark.com.tr/Tum-Robot-Cesitleri, 2016). Sabit Robotlar (İstasyon), Tekerlikli Robotlar, Ayaklı Robotlar, Yüzen Robotlar, Uçan Robotlar, Sürü Robotları, Modüer Robotlar, Mikro Robotlar, Nano Robotlar, Yumuşak Elastik Robotlar. Bir diğer sınıflandırma ise robotları endüstriyel robot ve hizmet robotları olarak iki biçimde ele almaktadır (Tavani, 2018: 3-4). Bu anlamda işsizliğe neden olan robotlar olarak literatürde genellikle endüstriyel robotlar vurgulanmıştır.

Robotlar oldukça çeşitli türde karşımıza çıkabilmektedir. Çoğu otomasyon türü ve robot, genellikle belirli iş kayıplarına doğrudan bağlanamayan teknolojiler içermektedir. Yapay zekâ gibi bazı yazılımsal botlar yanında fiziksel robotlardan da bahsetmek mümkündür. Robotlar ayrıca tele robotlar ve özerk (otonom) robotlar olarak ele alınabilir. Tele robotlar, genellikle insanlar tarafından kontrol edilirken özerk robotlar hareketlerine kendisi karar verebilmektedir. Bir diğer sınıflandırma ise robotları endüstriyel robot ve hizmet robotları olarak iki biçimde ele almaktadır (Tavani, 2018: 3-4). Bu anlamda işsizliğe neden olan robotlar olarak literatürde genellikle endüstriyel robotlar vurgulanmıştır.

Günümüzde robotların tanımına ilişkin bazı görüşleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Ela, 2019: 891).

Genel olarak, bir robot "amaçlanan görevleri yerine getirmek için çevrede hareket eden, bir dereceye kadar otonomluk derecesine sahip iki veya daha fazla eksende programlanabilir hareketli bir mekanizmadır". Standart, ayrıca bir robotun kontrol sistemini ve kontrol sisteminin arayüzünü içerdiğini belirtmektedir. Uluslararası Robotik Federasyonu (IFR), ISO standardıyla aynı tanımı kullanmaktadır. Ayrıca Avrupa Parlamentosu Hukuk İşleri Komitesi'nin raporuna göre robot: "Sensörler ile donatılmış ve veri toplayabilmeleri için birbirine bağlanan fiziksel makineler"dir. Avrupa İş Güvenliği ve Sağlığı Ajansı, robotu "genellikle bir bilgisayar programı veya elektronik devre tarafından yönlendirilen, genellikle bir elektromekanik makine olan mekanik veya fiili bir birim" olarak tanımlamıştır. Diğer yandan bazı araştırmacılar da robotu tanımlamaya çalışmışlardır. Williams göre robot, çeşitli görevleri gerçekleştirmek için programlanabilen çoklu serbestlik dereceli elektromekanik bir cihazdır.

ISO (Uluslararası Standartlar Organizasyonu)'nun tanımına göre "endüstriyel robot", otomatik olarak kontrol edilen, tekrar programlanabilir (programlanmış veya yardımcı işlevleri, fiziksel değişiklikler olmadan değiştirilebilir), üç ya da daha fazla eksen (robot hareketini doğrusal veya döner modda belirlemek için kullanılan yön)'de programlanabilen, endüstriyel otomasyon uygulamalarının kullanımında bir yerde sabit ya da hareketli olabilen, çok amaçlı manipülatör (mekanik yapı veya kontrol sistemi fiziksel değişikliklerle farklı bir uygulamaya adapte edilebilir)'dür. IFR'nin tanımına göre ise hizmet robotu, imalat işlemleri hariç olmak üzere, insanlara ve ekipmanlara faydalı hizmetler sağlamak için yarı veya tam bağımsız çalışan bir robottur.

3.2. Robot Vergisi Mükellefi Neler Olabilir

Genel olarak verginin konusunu oluşturan kıstaslar; Emek, Sermaye, Miüteşebbis ve tabiat olarak sınıflandırılır. Öncelikle verginin konusunu oluşturan kıstaslardan ''emek'' ve ''işgücü'', ''gerçek kişi'' ve ''elektronik kişi'' kavramının kullanılması mümkündür. Çünkü, emek insana bağlı olan bir kavramdır. İşgücü ise daha geniş kapsamlı bir kavramdır.

Robotların sorumluluğu ve yasal kişiliği konusunda vergisel açıdan da birtakım düzenlemeler gerekmektedir. Nitekim, robotları veya kullanımlarını vergilendirmek, belirli bir vergi kişiliğini (mükellefiyetini) tanımanın bir sonucudur. Bu nedenle vergi kanunlarında yeni bir tür yasal kişiliğe yer verilerek, robotlara yasal bir kapasite (vergi kapasitesi) verilmesi gerekmektedir.

Robotlara yasal kişilik verilmesi konusunda Avrupa Birliği'nde önemli gelişmeler yaşanmaktadır. 2015 yılında Alain Bensoussan ve Jérémy Bensoussan, robotların yasal bir kişiliğe sahip olması gerektiği fikrini ortaya atmışlardır. Avrupa Birliği'nin Hukuki İşler Komitesi, 31 Mayıs 2016 tarihinde, robotların üretim, ticaret, ulaşım, tıbbi bakım, eğitim ve çiftçilik gibi modern toplumun her alanında kullanımının sonucunda artan önemi ile ilgili bazı yeni konuları ele alan bir taslak rapor yayınlamıştır. Rapor açıkça "robotların özerk ve bilişsel özelliklerinin" geliştirilmesinin "onları çevreleriyle etkileşime giren ve çevreyi önemli ölçüde değiştirebilen ajanlara daha fazla benzettiği" görüşünü açıkça ortaya koymaktadır. Rapor 1 Ocak 2017 tarihinde AB Parlamentosu tarafından kabul edilmiştir. Bu bağlamda, mevcut yasal sistemde, robotlara bir tür "elektronik kişilik" verilmesi ve eylemlerden sorumlu tutulması gibi önemli değişiklikler yapılması öngörülebilir. Bu fikir elbette oldukça tartışmalıdır. Bilim insanlarının bir kısmı robotlara yasal

kişilik verilmesi fikrini destekleme eğilimindeyken, diğerleri hala bunun gerekli olmadığına ya da en azından bu aşamada gerekli olmadığına inanmaktadırlar (Ela, 2019: 892).

4. Robot Vergisinin Uygulama Alanları Neler Olabilir

Robotların vergilendirilmesi fikri ilk olarak Bill Gates tarafından ortaya atılmıştır. Bill Gates'in ortaya koyduğu şey; özgürleşen iş gücü dünyasında ileri otomasyon sayesinde oluşacak ek verimliliği vergilendirmek gerektiğidir. Örneğin: Bir işçinin 100 dolar maliyetle ürettiği X ürününü, bir robot amortisman gideri, elektrik maliyeti dahil 50 dolardan üretiyorsa şirketler açısından 50 dolarlık oluşan ek kâr vergiye tabi tutulacaktır.

Günümüzde, robotların vergilendirilmesine ilişkin çeşitli araştırmaların yapıldığı ve yayınlanan makalelerde çeşitli önerilerin ortaya konulduğu görülmektedir. Bu önerileri aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür (Ela, 2019: 893).

4.1. Robotların Yasal Kişiliğinin Oluşturulması ve Tanımlanması

Robotlar için yeni bir yasal kişiliğin oluşturulması, yeni bir vergi kapasitesinin (mükellefiyetinin) tanınmasına yol açabilecektir. Bu durumda; robotlar vergisel açıdan yasal sorumluluklara sahip olabilecek ve normalde insanlar tarafından yapıldığında vergiye tabi olacak faaliyetleri (iş, mal ve hizmetlerin transferi) de vergilendirilebilecektir.

Uygulanabilecek vergi türü robotun yasal konumuna bağlı olacaktır. Robotun bir şirket tarafından kullanılması ve insanların yerini alması dolayısıyla insanlara maaşlarının ödenmesini engellemesi durumunda, robotların insanlar tarafından yapılan eşdeğer işlerden almaları gereken emsal maaşına ilişkin bir vergi getirilmesi gündeme gelecektir. Başka bir deyişle vergi, işçilerin, daha sonra robotlara aktarılan işleri yapmak için alabilecekleri varsayımsal maaş miktarına dayandırılabilir. Burada emsal gelir, insan gücü yerine robotlar kullanılarak elde edilen ekonomik avantaja karşılık gelmektedir.

4.2. Otomasyon Vergi Kapsamına Alınabilir

Gelişen teknolojiye bağlı olarak otomasyon ve işgücü konusunda McKinsey'nin "Kaybedilen Meslekler, Kazanılan Meslekler" raporu, bu değişimin ABD'li işçilerin yüzde 32'sini etkileyeceği uyarısında bulunuyor. Rapor, 2030'a kadar, dünya genelinde 375 milyon kadar işçinin otomasyon nedeniyle işlerini kaybedeceklerini ve "mesleki kategorilerini değiştirip, yeni beceriler edinmelerinin gerekebileceğini" öne sürüyor (Anagnost, 2019).

Şirketlerin iş hacmi ve çalışan sayısı ilişkisine bakılarak alternatif bir otomasyon vergisi getirilebilir. Bu öneride vergi, bir şirketin iş hacminin çalışan sayısına oranına bağlı olacaktır. Bu uygulamada, iş hacmi/çalışan oranı büyüdükçe otomasyon vergisi artacaktır. Bu ise istihdam yaratmayı otomasyon kullanmaktan daha çekici kılacaktır. Oranın kar yerine iş hacmine dayanması ise, rakamların manipüle edilme riskini azaltacaktır. Verginin değerlendirileceği referans hacmin manipülasyonunu önlemek için vergi kaçırmayı önleyici kurallara ihtiyaç duyulacaktır.

Alternatif olarak otomasyon vergisi, kurum kazancının brüt ücret giderine oranı esas alınarak hesaplanabilir. Bulunan tutar belirli sınırı aşarsa, ek vergi alınabilecektir. Otomasyon vergisinin brüt tutarı, firma tarafından otomatik işçiler

çalıştırılması nedeniyle kaçınılan ücret vergilerini karşılayacak şekilde tasarlanabilir (Yorulmaz, 2019). Çalışanların robotlarla ikame derecesi oranında artan oranlı vergi getirilmesidir. Ancak bu yöntemin efektif kurumlar vergisi oranını artıracağı ve vergi sisteminin karmaşıklığını artıracağı, sonuç olarak vergi rekabetine olumsuz etkisinin olacağı düşünülmektedir.

4.3. Robotların Emsal Gelirleri Sosyal Güvenlik Kapsamına Alınabilir

Robotlar işçilerin yerini alırsa, emsal gelirin sosyal güvenlik ödemeleri kapsamına girmesi gerektiğini iddia etmek mümkündür. Böylece, robotlar yüzünden mağdur olan ya da hiç iş sahibi olmayan işgücü için bir sosyal destek mekanizmasının fonlanması sağlanmış olur (Katı, 2017).

İnsan İşgücü İstihdam Etmeyenlere Ek Vergi Getirilmesi: Sadece robot istihdam eden firmaların, yüklenmedikleri sosyal sigorta giderlerini karşılamak amacıyla vergi getirilmesi öngörülmektedir. İnsan Çalışanlar İçin Telafi Edici Vergi Seçenekleri Getirilmesi: İnsan çalışan istihdam etmeleri halinde sağlanacak vergisel avantajları içermektedir. Bu durumda yalnızca robotlar değil, insanlar da vergiden istisna tutulmuş olacaktır. Bunlara örnek olarak, sosyal sigorta katkı paylarının kaldırılması verilebilir.

4.4. Robotların Faaliyetlerini Katma Değer Vergisi Kapsamına Alınabilir

Robotların KDV tabi tutulabilmesi için: İlk olarak, bir robotun gelecekte KDV kapsamına giren bir girişimci (işletme) olarak kabul edilip edilemeyeceği açıklığa kavuşturulmalıdır. İkinci olarak, robotların faaliyetlerinin nitelikleri tanımlanmalıdır (mal veya hizmet tedariki). Üçüncüsü, bu işlemlerin tedarikinin yapıldığı yer tanımlanmalıdır. Robotlar girişimci sayılabildikleri ölçüde, faaliyetleri KDV'ye tabi olabilir. Aslında, robotlar şu anda mal veya hizmet tedariki gibi KDV'ye tabi olan insan faaliyetlerinin çoğunun yerini alabilmektedir. Teorik olarak, firmalardan kullandıkları robotların katma değerlerini izlemelerini istemek ve firmaları mal ve hizmetlerinin satışında daha yüksek bir KDV oranına tabi tutmak mümkündür.

Alternatif olarak, iş hacminin çalışan sayısına oranı belirli bir seviyenin üzerinde olan şirketlere mal ve hizmetlerinde daha yüksek KDV oranı uygulanabilir.

4.5. Robot Harcı Uygulanabilir

Günümüzde devletin görevleri arasında birçok hizmeti sunma zorunluluğu söz konusudur. Devlet tarafından verilen bir hizmetin tazmini veya devlet tarafından verilen ekonomik bir avantajın sonucu olarak robotlar üzerine harç salması mümkündür.

Buradaki harç, devlet tarafından verilen bir hizmet için mükellef tarafından ödenen bir fiyat olarak görülmektedir. Harcın ödenmesi ile devlet tarafından verilen hizmet (eşdeğerlik ilkesi) arasında yeterli bir bağ bulunmalıdır. Bu anlamda, robotlardan harç alınması ve robot kullanımı ile devletten yapılan bir karşılık arasında yeterli bir bağlantıya ihtiyaç duyulacaktır

4.6. Kurumlar Vergisi ve Katma Değer Vergisi Oranları Yükseltilebilir

Kurumlar Vergisi oranındaki artışa robotlardaki yatırım indirimlerinin ortadan kaldırılması eşlik etmediyse, Kurumlar Vergisi oranını yükseltmek, firmaların robotiklere yatırım yapma teşvikini artıracaktır. Çünkü marjinal yatırım için bu indirimin göreceli değeri artacaktır.

Burada "marjinal" yatırım, yalnızca vergi sistemi nedeniyle yapılan artan yatırım anlamına gelir. Bu nedenle, çok uluslu şirketler, göreceli olarak daha yüksek değerli vergi indirimlerini talep etmek için vergi cenneti yerine daha yüksek vergi bölgelerine sermaye yatırımı yapabilir. Bu nedenle, kısmen, kârlarını dağıtmayıp sermayelerini arttıran küçük ve büyümekte olan şirketler için, Kurumlar Vergisinin yüksek olması engelleyici bir faktör değildir.

Diğer taraftan insansız taşıtların insanlara hizmet vermeye başlaması vb. gibi gelişmeler, robotların verdikleri hizmetler bakımından KDV mükellefi olma potansiyeli üzerinde tartışmalar da gündeme gelmiştir. Ayrıca robotların tüketim ürünleri yok denecek kadar az olduğu için KDV ve ÖTV'ye katkıları da olmayacaktır. İleride meydana gelmesi olası bu tür problemler verginin kaynağının değişmesine sebep olacaktır (Dere, 2018).

SONUÇ

Endüstri 4.0, otomasyon ve akıllı robotlarla, üretimde verimin ve kalitenin artmasını sağlamasına karşılık robotların insan işgücünün yerini alması; işsizliği artırarak dolaylı olarak ekonomide daralmalara ve devletlerin vergi kaybına uğramaları söz konusu olabilecektir. Bu nedenle hem işsizliğin neden olacağı sosyo- ekonomik sorunların önüne geçilmesi hem de kamu gelirlerindeki azalmanın giderilmesi için yeni arayışlar zorunlu hale gelmektedir. Vergi gelirleri azalan ülkeler ya mevcut vergi sisteminde vergi gelirlerini artırmak için yeni vergi kaynakları aramak zorunda kalacaklardır. Bu arayışların başında robot vergisi önerilmiştir.

Robotlar gerek çeşitli endüstrilerde ve gerekse de üretimde çeşitli alanlarda karşımıza çıkmaktadırlar. Üretimde verimliliği ve ekonomik büyümeyi arttırabilen robotlara ilişkin çeşitli avantajlar olmasına rağmen, robotlar konusunda temel endişelerden birisi; işsizliğe neden olabilmesidir. Artan işsizlik sonucu gelirleri önemli ölçüde emek üzerinden alınan vergi ve primlere bağlı olan birçok ülkede vergi gelirleri düşebilecek ve sosyal güvenlik sisteminde açıklar oluşabilecektir.

Robotların vergilendirilmesi için yasal boşlukların doldurulması gerektiği ve global bir birliktelik gereği açık iken diğer yandan akla gelen soru tüm ülkelerin robot vergisine ihtiyaç duyup duymayacağıdır. Robotların işsizliğe neden olma problemi, genel olarak teknoloji yoğun olan gelişmiş ülkelerde daha baskın olarak hissedileceğini ifade etmek mümkündür.

Robotların işgücündeki payı arttıkça mağdur kalacak işgücüne nasıl bir şekilde ekonomik kazanımlar sağlanabilir; robotlar çalıştırana az da olsa bir vergi ile mi yoksa bir başka şekilde mi? İşte bunun için özel anlamda robotların vergilendirilmesinden çok büyük sermaye üzerine daha genel bir "bilişim vergisi" ya da "robot vergisi"nden söz etmek daha doğru olabilir. Bu vergi bir tür "evrensel gelir" tartışmasını da beraberinde getirir: Robot vergisinden sağlanan fon, bu gelirin kaynağını oluşturabilir. 21. yüzyılda istihdamın düzeninin alt üst olduğu bir dünyada evrensel gelir özellikle robot istihdamı ve bilişim teknolojisinden mağdur vatandaşların en temel ihtiyaçlarını sağlaması ve hatta

ücretsiz eğitimleri ve bilişim ekonomisine kazanımları için hem katalizör hem de emniyet supabı görevi görebileceğini ifade etmek mümkündür.

KAYNAKÇA

Anagnost, A. (2019). Akıllı bir Sosyal Güvenlik Ağı, İnsanlığın Otomasyon Çağında Ayakta Kalmasını Sağlar mı?, https://redshift.autodesk.com.tr/otomasyon-cagi/.

Çetin, Ö. (2016). '' Teknoloji Transferinin İşsizlik Üzerine Etkileri: Türkiye Örneği'', *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13, 157-164.

Çetinkaya, G. ve Akar, S. (2018). "Robotlar Vergi Vermeli Mi? Türkiye Açısından Değerlendirme", *Current Debates In Public Finance & Public Administration*, 27, 45-56.

Dere, B. (2018). ''Robotlardan Vergi Alınabilir mi?'', httpos//www.gazeteduvar.com.tr@makale.

Eğilmez, M. (2017). "Endüstri 4.0." , http://www.mahfiegilmez.com/2017/05/endustri-40.html.

Ela, M, (2019). '' Teknolojik İşsizlik Problemine Mali Çözüm: Robot Vergisi ve Türkiye'deki Potansiyeli'', *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi,* 12 (3), 885-906.

Herekman, A. (1996). *Kamu Maliyesi*. Ankara: Sevinç Matbaası.

http://www.robotpark.com.tr/Tum-Robot-Cesitleri.

http://yapbenzet.kocaeli.edu.tr/robot-nedir/.

Katı, E. (2017). ''Robotlardan Vergi Alınmalı mı?'', www.hurriyet.com.tr@İK/YENİ EKONOMİ HABERİ.

Tavani, H. T. (2018). "Can Social Robots Qualify For Moral Consideration? Reframing The Question About Robot Rights". *Information*, 9(73), 1-16.

Yorulmaz, V. (2019). "Robotların Vergisi Olur Mu?'', https://medium.com/@VolkanYorulmaz/robotların-vergisi-olur-mu-d7ff0a64316d.

YAT ÇALIŞANLARINDA DUYGUSAL EMEK VE İŞ DOYUMU İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ: BODRUM ÖRNEĞİ

Demet Kandemir
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, demetcan48@gmail.com

ÖZET

Pandemi sürecinin bir sonucu olarak, bütün dünyada değişen her şey ile birlikte turizmde tatil yapma alışkanlıkları da değişiklik göstermiş, salgın nedeniyle mesafeli tatil yapmak isteyenlerin yatçılık ve özel deniz turlarına ilgisini arttırmasıyla, yat sektörü yeniden ivme kazanmıştır. Turizm'de yatçılık sektörü, günün her saatinde isteklere hazır durumda olunması gereken bir sektördür ve günün her anında duygusal emeğin yoğun olarak yaşandığı bir alandır. Dolayısıyla yat sektörü, diğer sektörlere oranla çalışanların duygularını daha fazla kontrol edip düzenlemelerini gerektirir. Misafirlere, nazik, samimi, ilgili şekilde davranmak, yapılan işte misafirlerin memnuniyetini sağlayarak olumlu izlenimler yaratmak duygusal çabayı gerektirir. Duygusal emek kavramı, iş rolü kapsamında talep edilen davranış biçimini sergilemek amacı ile duyguların olağan bir biçimde dışavurumunu ve ya duyguların değiştirilerek ifade edilmesi olarak tanımlanır. Duygusal emek kavramını 1983'te ortaya atan ilk araştırmacı, Hochschild, duygusal emeği iş rolünün bir parçası olarak hislerin yönetimi olarak ifade etmiştir. Bu çalışmanın amacı, Bodrum'daki yat çalışanlarının duygusal emek düzeylerinin belirlemek ve duygusal emeğin iş doyumu üzerindeki etkisini incelemektir. Veriler, Muğla ilinin Bodrum ilçesinde yatlarda çalışan kişilerden toplanmaktadır. Verilerin turizm sezonunda toplanması anketlerin geri dönüş süresini uzatmıştır. Bodrum Milta Marina, Bodrum Yat Limanı, Yalıkavak Palmarina, Turgutreis D-Marin, İçmeler Tersane Marinaları, Torba, Gündoğan gibi liman ve marinalarda bulunan yatların çalışanlarına 150-200 arasında anket iletilmiş, kısmi dönüşler alınmış, bir kısım dönüşler hala devam etmektedir. Ölçüm aracı olarak Chu ve Muurman (2006)'ın konaklama sektörü için geliştirilip, güvenilirliği test edilmiş ve Türkçeye uyarlanmış 19 ifadeli Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır (2006:1187). Bu ölçek, Pala(2008)tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek, iki boyuttan ve 19 ifadeden oluşmaktadır. Duygusal emek boyutları, derinlemesine davranış ve yüzeysel davranış boyutları olarak belirlenmiştir. İş doyum ölçeği olarak Tezer (1991) tarafından hazırlanan ölçek kullanılmıştır. İş doyum ölçeği 10 ifadeden oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal emek, İş Doyumu, Yat Personeli

INVESTIGATION OF EMOTIONAL LABOR LEVELS OF BODRUM YACHT EMPLOYEES: THE CASE OF BODRUM

ABSTRACT

As a result of the pandemic impact, the holiday habits in tourism have changed along with everything that has changed all over the world. Due to the pandemic, the interest of those who want to take a social distant holiday in yachting and private sea tours has gained momentum again. The yachting sector in tourism needs to be ready for requests at all time of the day and it is an area where emotional labor is intense at every moment of the day. Therefore, the yacht industry needs employees to control and regulate their emotions. It requires emotional effort to behave kindly, sincerely, carefull manners to the guests and to create positive impressions by ensuring the satisfaction of the guests. Emotional labor is described as the normal expression of emotions or the expression of emotions by changing them in order to display the behavior style that is demanded within the job role. The first researcher who introduced the concept of emotional labor in 1983 is Hochschild who is expressed emotional labor as the management of feelings as a part of the job role. This study aims to investigate the emotional labor level of yacht employees serving in the yachting industry and their effects on the attitudes of the employees. The data were collected from people working on yachts in Bodrum ,Muğla province. Because of the high season has extended the response time for survey questions. The survey questions were collected from the crew of the yachts in Bodrum Milta Marina, Yalıkavak Palmarina, Turgutreis D-Marin, İçmeler ATM Shipyard. Approximately 150-200 people were surveyed and returns are still ongoing. Emotional Labor Scale with 19 expressions developed and tested for the hospitality sector of Chu and Muurman (2006) and adapted to Turkish was used as a measurement tool (2006: 1187). This scale was adapted into Turkish by Pala (2008). The scale consists of two dimensions and 19 expressions. Emotional labor dimensions were determined as surface acting and deep acting. The scale prepared by Tezer (1991) was used as the job satisfaction scale. The job satisfaction scale consists of 10 statements.

Keywords: Emotional Labor, Job Satisfaction, Yacht Employees

1.GİRİŞ

Dünya, değişmektedir. Pandemi, 2020 yılında Dünya'da ve ülkemizde pek çok şeyi kökten değiştirmiş, çok değil sadece birkaç ay öncesindeki alışkanlıklarımızı bir kenara bırakmamıza neden olmuştur. Tatil alışkanlıklarımız da bütün dünyadaki bu salgın hastalık nedeniyle değişmiştir. Ülkemizde turizm sektöründe konaklama işletmelerinin sayısı, ülke coğrafyamızın ve iklimimizin güzelliği gibi nedenlerden dolayı fazladır. Ayrıca en çok talep gören turizm anlayışıdır. Ülkemizde, tatil bölgelerini tercih eden, hem yerli hem de yabancı turistlerin tatillerini geçirme şeklinin büyük bir oranı konaklama işletmelerinin olduğunu görüyoruz. Ancak pandemi sonrasında tatil anlayışımızda değişmeye başlayınca, kalabalıktan uzak kalmayı tercih edenlerin, tatil türü tercihleri yat turizmine olan ilgiyi arttırmıştır. Koronavirüsün ortaya çıkmasından sonra, insanlar yurt içinde ve yurt dışında tatillerini, otel rezervasyonlarını iptal ettirip, daha güvenli olduğuna inandıkları ve sosyal mesafeli bir tatil arayışında olmaları yat turizmine olan ilgiyi arttırmıştır. Hatta bu dönemde özel tekne kiralama ve satışlarının arttığını da söyleyebiliriz.

Yapmış olduğum saha çalışması sırasında, pandeminin yat sektöründe hizmet anlamında başka sorunları da gündeme getirdiği ulaştığım bir başka bilgi olmuştur. Başta hijyen yani sağlığa uygunluk sorunu ve covid19 virüsü taşıyabileceği kaygısıyla, müşterilerin daha temkinli olmaya başladıklarını ve isteklerinin daha çok arttığını öğrendim. Bu sorunlardan bir diğeri, işverenlerin bir önceki yıla kıyasla daha az personel çalıştırmalarıdır. 2020 yaz sezonunun diğer yıllara göre bakıldığında, yabancı turistin ülkeler arası seyahat kısıtlamasının da etkisiyle azalmış olması, turların iptal edilmesi, belirsizlik ortamı işverenlerin personel alımlarını durdurmalarına neden olmuştur.

Literatürde, yat personeline dair yapılan araştırma yok denecek kadar az sayıdadır. Örnek alabileceğim bir çalışmaya rastlayamadım. Bu anlamda turizmde yat personeline dair yapılacak olan araştırmalara öncülük edebileceği ve yol gösterici olmasını umuyorum. Bu çalışmada pandeminin büyük etkisi ile örneklem büyüklüğü açısından istediğim sayıya ulaşamamış olmamdan kaynaklı olarak, ilerleyen dönemde bu çalışmayı tekrarlamak niyetindeyim.

2.Yat Sektöründe Duygusal Emek

Günümüz rekabetin en yüksek olduğu sektörlerden biri hizmet sektörüdür. Hizmet sektöründe müşterilerin isteklerini ve beklentilerini en iyi şekilde karşılamak, ayrıca memnuniyetlerini sağlamak amacıyla işverenlerin çalışanlardan yüksek bir beklentileri vardır. Çalışanlardan hissettikleri olumsuz duyguları gizlemesi, müşteri ve ya misafir diye adlandırdıkları yolculara göstermemesi ve iş yerinin onlardan beklediği gibi davranması istenir.

Hizmetler sektörü içerisinde önemli bir yer işgal eden turizm sektörü, duygusal emeğin başat olarak ortaya konduğu sektörlerden biridir. Bu sektörde duygusal emek ve buna bağlı çalışan-müşteri ilişkisi oldukça önemli bir yer tutar. Çünkü hizmetin sonunda müşterinin elde ettiği fayda çoğunlukla soyut olarak ortaya çıkar ve elde edilen deneyimler ya da anılar üzerinden müşteri memnuniyetine yansır. Bu nedenle müşteri memnuniyeti sağlamanın temel koşullarından bir tanesi de çalışanların gösterdikleri duygusal emeğin niteliğidir(Çakmakcı ve Şinasi,2017:151).

Duygusal emek konusu, çalışan ile turist arasındaki etkileşimin rolünden dolayı turizm sektöründe de oldukça önem taşımaktadır(Kim,2008:151). Turizm sektöründe emek yoğun bir çalışma sistemi vardır. Müşterilerle çalışanların temas süreleri oldukça fazla olması, müşteri memnuniyetini sağlamak, devamlılığı sürdürmek ortak amaç olması nedeniyle, işverenlerin çalışanlardan beklenti düzeyi de artmıştır. Çalışanlardan, müşterilerin işletmede, tesiste ya da turizm faaliyetinin gerçekleştiği yerde, kendilerini özel hissetmelerini sağlamak, yeniden tercih edilmek amacıyla çalışanlardan daha fazla çaba sarf etmeleri beklenmektedir. Beklentilerin bu denli yüksek olduğu bir sektörde, duyguların yönetimi de önem taşımaktadır.

Turizm sektörü içinde önemli bir yeri olan yat turizmi, konaklama işletmelerinin sağladığı hizmetten biraz daha farklıdır. Çalışanların hem çalıştıkları, hem de kaldıkları yerin aynı yer olmasından kaynaklı olarak, yat çalışanları, mesailerinin ancak dinlenmeye zaman ayırdıkları sürelerde bittiğini paylaşırlar. Yaşamın akışı içinde yaşadığı duygularını, ruh durumlarını, aile ve ya iş arkadaşları ve ortamdaki ilişkilerini, işine yansıtmamak için gösterdikleri gayret daha yoğundur. Çünkü teknedeki yolcularla birlikte yaşamak zorunda olmak, duyguları gizlemeyi ve değiştirmeyi gerektirir.

3.Duygu Kavramı ve İnsan

Kelime anlamı olarak duyularla algılama, his anlamına gelen duygu kavramı, bir bireyin hareketini belirleyen psikolojik ve aynı zamanda biyolojik bir durumdur. İnsan davranışlarında duygu merkezi bir role sahiptir. Yaşamın her alanında duygu, düşünce, davranış bir bütün olarak var olmakta; bu bütünlüğün bozulması halinde kişi için dengenin bozulmasına neden olmaktadır.

Duygu, insanın yaradılışı ile bağlantılı bir kavram olup, insan yaşamının ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Duygu yönetimi, bireylerin hangi duygulara ne zaman sahip oldukları ve bu duyguları nasıl deneyimleyip ifade ettiklerini anlama ve etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır. Duygular bireyin sosyal davranışlarını doğrudan etkileyen unsurlar olduğu için insanlar karşılaştıkları durumlar ile ilgili olarak olumlu ve olumsuz duygular geliştirebilirler veya bu duygularda azalma veya artma olabilir(Sığrı ve Gürbüz,2015:82). Sosyal çevresinde olduğu gibi, günlük hayatımızda en büyük yeri kaplayan iş hayatında duygularımızın yeri vardır. Çünkü organizasyonlar insan faktörünün olduğu yerlerdir. Ve insanın olduğu her yerde duygular var olacaktır.

Duyguların hayatımızda ne kadar büyük rolü olduğunu düşünürseniz, yakın zamana kadar örgütsel davranış alanında duygulara çok az önem verilmiş olmasını şaşırtıcı bulabilirsiniz. Neden? Bunun için iki olası açıklamamız var. Birincisi mantıklı olma efsanesidir. Yakın zamana kadar iş yapma şeklimiz, duygularımızı baskılamamızı gerektiriyordu. İyi işletilen bir örgütte, çalışanların, mantığın karşısında olarak görülen endişe, korku, kızgınlık, sevgi, nefret, keyif, üzüntü ve benzeri duyguları göstermesine izin verilmezdi. Yöneticiler, duyguların günlük hayatın ayrılmaz bir parçası olduğunu bilmelerine rağmen, duygulara izin verilmeyen kuruluşlar yaratmaya çalışmışlardır. Tabii ki, bu gerçekte mümkün değildir. İkinci çalışma ise, duyguların her türünün yıkıcı olduğudur. Araştırmacılar özellikle öfke gibi güçlü olumsuz duyguların, çalışanın verimli iş yapma yetisine sekte vurduğunu söylemektedir. Duygular yapıcı ve performans arttırıcı olduğu düşüncesi ise çok az düşünülmekteydi. Özellikle yanlış zamanda açığa çıktıklarında bazı duygular performansı olumsuz etkileyebilir. Ancak çalışanlar her gün işe duygularını da getirirler ve duyguların örgütsel davranıştaki rolünü göze almayan hiçbir çalışma, tam olmayacaktır(Robbins ve Judge,2017:100).

Klasik yönetim tarzından günümüze gelene kadar duyguların örgütsel yaşamda yeri yoktu. Örgüt bir cihaz gibi düşünülmekte, insan faktörü göz önüne alınması sebebiyle duyguları ikinci plana atmaktaydı. Hawtorne çalışmaları sonrasında yapılan deneylerde insan psikolojisi; işin içine girmeye; daha sonraki pek çok çalışmalarda da insana, duygulara, önemine ve etkilerine dair çalışmalar yapılmıştır. Hawtorne araştırmaları, insanların fiziksel etkenlerle verimlerini ölçmek isteyen bir çalışma iken iyileştirmeler ve değişkenler olmamasına rağmen verimlilik artması sonucunda insanı göz ardı ettiklerinin bir göstergesi olmuştur. Hawtorne araştırmaları sonucunda elde edilen en önemli bulgu 'örgütün sosyal bir sistem olduğu ve insan unsurunun bu sistemin en önemli elemanı olduğudur'(Dalay,2013).

Homans'ın insan grubu yaklaşımında üç öğe vardır. Bunlar faaliyetler, karşılıklı ilişkiler ve duygulardır. Bu kavramların birbirinden ayrı olmalarına karşın, iş grubu içinde birbirleriyle sıkı ilişkileri vardır. Bir sosyal örgütten söz edebilmek için bu örgütü oluşturan kişilerin yaptığı işlerle ilgili olarak birtakım faaliyetleri, bu faaliyetleri de yaparken karşılıklı ilişkilerde ya da etkileşmede bulunmaları söz konusudur. Ancak bu iki etmene ilave olarak insanın duygusal bir yaratık olduğunu da ifade etmek gerekir(Eren,2009:42-43).

Günümüzde küreselleşen dünya ile birlikte pek çok sektörde müşteriyi memnun edebilmek adına, beklentiler ön plana alınmaktadır. Her sektörün ve her firmanın amacı müşteri memnuniyetini en üst düzeye çıkarmak ve sürdürülebilirliği sağlamaktır. Özellikle müşteri memnuniyetinin önde olduğu hizmet sektörü, birebir müşterilerle temas olan sektörler arasındadır. Hizmet sektörü içinde, turizm, sağlık, bankacılık ve sigortacılık, satış şirketleri, eğitim kurumları, telekomünikasyon, ulaşım, hızlı tüketim gibi pek çok alanda görülmektedir. Amaç sadece hizmet vermek değil, aynı zamanda bedensel ve zihinsel emekle birlikte, duygusal olarak çaba göstermeyi gerektirir.

Bu çalışmaların sonuçları bize duygusal emeğin performans üzerinde etkisi olduğunu, duygusal anlamda harcadıkları çabanın etkisini incelemeye ittiğini; rekabetin artmasıyla birlikte artık her sektörde konulan hedeflere, performansa dayalı prensibin benimsendiğini bizlere göstermektedir. Bu anlamda istek ve beklentilerin her geçen gün arttığı ve değiştiği, hedeflerin her geçen gün bir önceki hedefin üzerine konulduğu hizmet sektöründe çalışanlar için, yapılan çalışmalar daha fazla anlam kazanmaktadır. Özetle duygusal emek kavramı, hizmet sektöründeki çalışanların sarf ettikleri emeğin etkisini incelemeye dayanmaktadır.

4.Duygusal Emek Kavramı

Duygusal emek kavramı Arlie R. Hochschild tarafından The Managed Heart: Commercialization of Humman Feeling (Yönetilen Kalp: İnsan Duygularının Ticarileştirilmesi) adlı eserinde ilk kez ifade edilmiştir(Hochschild,1983:7). Literatürde pek çok tanım olmakla birlikte ilk tanımı 1983 yılında Hochschild yapmıştır. Literatürde Hochschild, Ashforth ve Humprey, Morris ve Feldman ve Grandey duygusal emek alanında en çok kabul gören çalışmalardır. Aşağıda bu araştırmacıların tanımlamaları ve yaklaşımları yer almaktadır.

1- Hochschild duygusal emeği 'açıkça gözlemlenebilir yüz ve bedensel davranışlar sergilemek üzere duyguların yönetimi. Bir ücret karşılığında satılması nedeniyle maddi değere sahiptir (Hochschild,1983:7)

2- Ashforth ve Humprey duygusal emeğin; duyguların yönetiminden ziyade gözlemlenebilir davranışlardan oluştuğunu ifade etmişlerdir. (Ashforth ve Humprey, 1993: 89)

3- Duygusal emek konusunda geliştirilen 3. yaklaşım Morris ve Feldman yaklaşımıdır. Yazarlar kavramı kişiler arası ilişkilerde örgütün istediği duyguları sergileyebilmek için harcadığı çaba, planlama ve kontrol şeklinde tanımlamışlardır (Morris ve Feldman, 1996: 987)

4- Grandey duygusal emek kavramını, örgütsel amaçlara uyum sağlamada hem içsel hem de dışsal düzenlemesi süreci olarak tanımlamıştır(Grandey,2000: 98)

4.1.Duygusal Emek Yaklaşımları

Duygusal emek yaklaşımları olarak yaygın kabul gören dört temel yaklaşım öne çıkmaktadır. Bu başlıkta, duygusal emek kavramı ile ilgili alan yazının oluşmasında önemli katkıları olan yaklaşımları yıllarına göre 1983 yılında Hochschild'in çalışması, 1993 yılında Ashforth ve Humphrey 'in çalışması, 1996 yılında A. Morris ve Feldman'ın çalışması ve son olarak 1999 yılında Grandey'in çalışması duygusal emek üzerine geliştirilen yaklaşımlardır.

Çalışmada, duygusal emek kavramının öncüsü Hochschild'in yaklaşımına ve boyutlarına yer verilerek araştırma gerçekleştirilmiştir.

4.1.1.Hochschild Yaklaşımı (1983)

Duygusal emek kavramını ele alan ilk kişi A. B. Hochschild'dir. Hochschild bu alanda ilk çalışmayı yapan kişidir. Kendisinden sonra bu alandaki çalışmalar artmış, kavramın tanımlanması, araştırma konusu açısından başka değişkenlerle beraber ilişkilendirilmiştir. Hochschild iş gereği, duyguların herkes tarafından gösterilebilecek biçimde düzenlenmesi ve bu yönde mimikleri ve jestleri kullanarak gösteride bulunulması olarak tanımlamış ve duygusal emeğin bir ücret karşılığında alınıp satılabilen bir mala dönüştüğünü dolayısıyla bir mübadele değeri olduğunu belirtmiştir(Hochschild 1983;7, Hochschild 1983: 118-119). En genel tanımı ile Duygusal Emek, müşterilere iyi hizmet vermek için çalışanların müşterilerle ilişki içerisinde iken duygularını yönetmeleri ve bu yönetme sırasında gösterdikleri emeğe duygusal emek denir. Duygusal emek kavramı bireyler arası karşılıklı ilişkide, çalışanın örgüt tarafından istenen duyguları sergilemesi olarak tanımlanmaktadır (Robbins, 2005: 114).

Hochschild (1983), duygusal emek kavramını kapsamlı bir şekilde tanımlamıştır. Ona göre duygusal emek, işi gereği çalışanların müşterilerle ilgilenirken yüz ve beden ifadelerini gösteren duygularını yönetmeleri anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle duygusal emek, bir rol yapma davranışı sonucu ortaya çıkan emektir. Bu çerçevede Hochschild, çalışanları bir tiyatro sahnesindeki oyunculara benzetmektedir. Tıpkı sahnelenmiş bir oyunda belli bir senaryo doğrultusunda oyuncuların hareket etmesi gibi çalışanlar da iş yeri tarafından belirlenmiş olan belli davranış kalıplarına göre duygularını kontrol edebilmelidir(Çakmakcı ve Öztürk,2017:153)

Birçok sektör ve meslek dalında çalışanların önceden kendilerine tanımlanmış kalıplar çerçevesinde, kişisel duygularını yönetmek durumunda olduğunu dile getiren Hochschild (2003), özellikle hizmet sektörü çalışanlarının davranışlarının bir nevi kurallar doğrultusunda sergilenen rollere büründüğüne işaret etmektedir. Bu bağlamda, çalışanların müşterilere karşı göstermemeleri gereken davranışların, uygun ve uygun olmayan biçimde örgüt tarafından nitelendirilmesiyle ortaya çıkan kuralları da *Duygusal Davranış Kuralları* (Emotional Display Rules) olarak adlandırmaktadır(Saltık,2014:14). Hochschild'e göre (2003), örgüt tarafından belirlenen bu duygusal davranış kuralları gerçekleştirme sırasında, duygularını kontrol etmeye başlayan çalışanların iki farklı tepki vereceğini öne sürmektedir. Yüzeysel Davranış ve Derinlemesine Davranış olarak iki kontrol üzerinde durulur.Bu iki faktör aynı zamanda duygusal emeğin boyutlarını oluşturmaktadır.

4.2.Duygusal Emek Boyutları

4.2.1.Yüzeysel Davranış (Surface Action)

Yüzeysel Davranma (surface act), hissedilen duyguyu değiştirmeden sadece verilen tepkinin ayarlanmasıdır(Ünler Öz,2007:3-4). Uygun olarak tanımlanan duygunun içselleştirilmeden tepki verilmesini ifade etmektedir. İçselleştirme söz konusu olmadığı için yüzeysel olarak adlandırılmıştır. Çalışanlar, gerçekte o şekilde hissetmeksizin durumun gerektirdiği duygu ifadelerini göstermek yoluyla davranışlarını değiştirmektedir(Saltık,2014:14).

Literatüre göre, yüzeysel rol yapmada, çalışanlar dış görünüşlerinde değişiklik yaparak(yüz ifadeleri, el kol hareketleri ve ses tonu) aslında hissetmedikleri ancak göstermeleri gereken duyguları ifade etmeye çalışırlar. Yüzeysel rol yapma, hiç olmayan bir duygunun sergilenmesi veya hissedilen bir duygunun hiç sergilenmemesi şeklinde olabileceği gibi, hissedilen duygunun niceliksel olarak değiştirilmesi şeklinde de olabilir(Çukur ve Şahin,2007:484).

Hochschild'ın (1983) yüzeysel davranış olarak adlandırdığı içsel duygularını değiştirmeksizin duygusal davranışlarını değiştirme durumu kavramsal olarak duygusal çelişki ile ilişkilidir ve bu iki kavram birbirinin yerine geçebilmektedir (A. Morris ve Feldman, 1997; Kruml ve Geddes, 2000; Zapf, 2002; O. Karatepe ve Aleshinloye, 2009; Aktaran Saltık,2014:28)

4.2.2.Derinlemesine Davranış (Deep Action)

Derinlemesine düşünerek davranma çalışanın hissettiği duyguyu gözden geçirip yeniden düşünerek göstermekle yükümlü olduğu duyguyu bizzat yaşaması yani samimi davranmasını sağlayan duygu kontrolüdür. Yüzeysel davranmada bireyler dış görünümü dikkate alırken, derinlemesine davranmada bireyler içsel süreçlerini harekete geçirirler (Ünler Öz,2007:4). Derinlemesine davranış, uygun olarak tanımlanan duygunun bizzat yaşanarak tepki verilmesini ifade etmektedir. Başka bir deyişle, çalışanın asıl duygularını, duygusal davranış kuralları doğrultusunda derinlemesine düşünmek suretiyle değiştirerek, göstermekle yükümlü olduğu duygu haline getirmesi ve böylelikle duygunun içselleştirilerek yaşanması sürecidir(Saltık,2014:15). Bu tür davranış sergilemede kişi, duygularını gerekliliklere(işletme beklentilerine)göre ayarlama yoluna gitmekte ve hissedilmesi gereken duygulara sahip olabilmek için çaba harcamaktadır. Bu süreçte kişi, içsel süreçlerini harekete geçirmeye çalışmakta ve duygularını istenilen yönde kontrol etme mücadelesi vermektedir(Hochschild, 1983:37)

Çalışanların "duygusal emek davranışı, özellikle de derin davranış sergileyebilmek adına güç harcayarak bir nevi mücadele içerisinde geçirdikleri bu zorlu süreç Duygusal Çaba" olarak adlandırılmakta ve kavramsal olarak derin davranış ile özdeşleştirilmektedir (Kruml ve Geddes, 2000: 9; J. Lee ve Ok, 2012: 1102; Aktaran Saltık,2014:29)

Hochschild'in duygusal emek ile ilgili ilk bulgusu, sonuçlarına ilişkindir. Müşteri ile karşı karşıya oldukları anda, çalışanların psikolojik durumları ne olursa olsun, müşteriye karşı devamlı olumlu tutum içinde olma yükümlülüğü, kişilerde hissetmedikleri duyguları göstermek ya da bu duyguları samimi olarak hissetmek için çaba göstermek zorunluluğu yaratmaktadır. Hochschild, özellikle yüzeysel davranmanın hissedilen duygu ile gösterilen duygu arasında bir fark yaratmasının duygusal çelişki (emotional dissonance) oluşmasına sebep olduğunu ve sonuçlarının tahrip edici olduğunu söylemektedir (Ünler Öz,2007:4). Kişiler özellikle derinlemesine rol yapmada, uyumsuzluğun varlığına rağmen istenilen duyguları sergileyebilmek için mücadele içine girmektedirler. Bu mücadele süreci ise, duygusal çaba olarak adlandırılmaktadır (Kruml ve Geddes 2000:177-188). Kısacası, duygusal emeğin, yüzeysel rol yapma boyutunun sonucu duygusal çelişki; derinlemesine davranış boyutunun sonucu duygusal çaba olarak adlandırılır.

5.Çalışmanın Yöntemi, Amacı ve Önemi

Duygusal emek konusunda pek çok farklı disiplinlerde çalışmalar yapılmıştır. Turizm alanında konaklama işletmelerinde çalışanların duygusal emek faktörlerine ilişkin araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan Pala 2008 yılında duygusal emek faktörünü konaklama işletmeleri açısından ele aldığı bir yüksek lisans tezi vardır. Alanda örnek teşkil eden bir çalışmadır. Ancak turizm sektöründe önemli yeri olan yat turizmi çalışanlarına dair bir araştırma çok fazla çalışılmış bir konu değildir. Bu anlamda çalışmanın bu alanda araştırma yapan araştırmacılara yol gösterici olabilir.

5.1.Ölçme Aracı

Araştırmanın yöntemi olarak veriler birinci elden toplanacağı için geniş gruplar üzerinde yürütülen *survey* yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama tekniği olarak anket tekniğinin kullanımıyla evreni temsil etmeye yeterli bir örneklem

büyüklüğü seçilmiştir. Çalışmada ölçüm aracı olarak Chu ve Muurman (2006)'ın konaklama sektörü için geliştirilip, güvenilirliği test edilmiş ve Türkçeye uyarlanmış 19 ifadeli Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır (2006:1187). Ölçek, Pala(2008)tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır.

Duygusal emek ölçeği, iki boyuttan ve 19 ifadeden oluşmaktadır. Duygusal emek boyutları, derinlemesine davranış ve yüzeysel davranış boyutları olarak belirlenmiştir. İfadelerin 9'u duygusal çaba faktörünü, 11'i duygusal çelişki faktörünü oluşturur. İş doyum ölçeği olarak Tezer tarafından 1991'de hazırlanan 10 ifadeli iş doyum ölçeği kullanılmıştır. Anketler, cevaplayıcılarla yüz yüze görüşerek doldurulmuştur

5.2.Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın örneklemini Bodrum yarımadasında bulunan liman ve özel marinalarda çalışan deniz personelleri oluşturmaktadır. Müşteri ile yüz yüze temas kuran personelin seçimine önem verilmiştir. Anketler yüz yüze yapılmıştır. Araştırma verilerinin yüz yüze temas kuran öğrencilerden toplanma nedeni, ''duygusal emek konusunun özünde turist ile çalışan arasındaki bir etkileşimin ürünü''olması(Nunan vs.,2005:71;Groth vd.,2006:220;Aktaran Avcı ve Boylu,2010:23). Anketler Bodrum yarımadasında Bodrum Limanı, Milta Marina, Torba Limanı, Gündoğan Limanı, Türkbükü Limanı, kısıtlı olsa da Yalıkavak Palmarina, Turgutreis D-Marin, Yalıçiftlik Sea Garden kooperatifi, Kumbahçe limanı içerisindeki teknelerden toplanmıştır.

5.3.Araştırmanın Verilerinin Toplanması

Anketler gerçekleştirilmeden önce ticari teknelerin olduğu limanlar tespit edilmiştir. Aynı zamanda özel tekneler ve yatlara da mümkün oldukça anketler ulaştırılmıştır. Hedeflenen anket sayısı 390'dır. Sahaya dağıtılan anket sayısı 390'dır. Gerçekleşen anket 217'dir. 185 anket geçerlidir. 32 anket eksik ve hatalı doldurulması sebebiyle değerlendirilememiştir.

5.4.Araştırmanın Kısıtlılıkları

İlk etapta araştırma verilerinin elektronik ortamda toplanması planlanmıştır. Anketteki ifade sayılarının fazla olması, anketleri sanal olarak yapılmasını güçleştirmiştir. Sezon yoğunluğu içinde olunmasından kaynaklı olarak sanal dönüşlerin gerçekleştirilmeyeceği anlaşılmıştır. Ankete zaman ayıramayacaklarına dair geri dönüşler aldıktan sonra anketlerin yüz yüze görüşmeler yaparak iletilmesine karar verilmiştir. Veri toplamada, seyirde olan çalışanlara, fiziksel olarak ulaşamamak veriye erişilebilirliği düşürse de, yüz yüze anket yapılması, kişilerin fiziksel olarak karşılarında olmak anketin geri çevrilmesini engellemiş ve anketlere dönüşler olumlu olmuştur. Anketin yüz yüze yapılmasının bir diğer nedeni, yabancı kaynaklardan çeviri yapılarak oluşturulan soruların, Türkçe ifadelerinde anlam karmaşası ve çeviriden kaynaklı yanlış anlaşılmalara sebep olabileceğinden, anlaşılmayan noktalara anında cevap verebilmek adına bu şekilde ilerlenmiştir.

Amacım, konaklama işletmeleri için yapılan 19 ifadeli duygusal emek ölçeği ile 10 soruluk iş doyumu ölçeğini kullanmaktır. Bu anketler hazırlanarak, sahada 25 günlük bir çalışma 217 anket doldurulmuştur. Araştırmanın yapıldığı dönem tüm dünyada ve Türkiye'de covid19 virüsünün neden olduğu koronavirüs salgın dönemine denk gelmiştir. Pandemi nedeniyle iptal olan rezervasyonlar, seyahat engelleri nedeniyle turistlerin ülkeye giriş yapamaması, sektörün içinde bulunduğu belirsizlik gibi nedenlerle bu sene geçtiğimiz yıllara kıyasla çok az personel çalıştırıldığı öğrenilmiştir. Yüz yüze anketler yapılırken yaşadığım bir diğer zorluk, covid19 virüsü taşıyıcısı olabilme ihtimali ile marina ve teknelere giriş kısıtlaması olmuştur. Mümkün olunan yerlerde, anketler kişilere iletilip bir diğer gün alınmış ya da dışarıda beklenerek doldurulmuştur. Anket kâğıdında virüs olabileceği gerekçesiyle, geri dönüş

alamadığım ve ya anket reddi karşılaştığım güçlükler arasındadır. Tüm bu nedenler, örneklem büyüklüğümü düşürmüştür. Araştırmaya katılımın azalmasına neden olmuştur. Pandeminin kontrol altına alınmasının ardından bu çalışmayı tekrar yaparak, farklı sonuçlar elde edip edemeyeceğimizi tekrar görmek hedefim olacaktır.

5.5.Araştırmanın Bulguları

Araştırmanın bulgularında örneklemin demografik özellikleri, örneklemin mesleki deneyimleri, eğitim durumları aşağıdaki sunulmuştur. Araştırmanın değişkenleri yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, sektördeki tecrübe yani çalışma yılı olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		**Gözlem Sayısı**	**Oran (%)**
Yaş	30 yaş ve altı	58	31,4
	31-40 yaş	64	34,6
	41-50 yaş	38	20,5
	51 yaş ve üstü	25	13,5
Cinsiyet	Kadın	10	5,4
	Erkek	175	94,6
Medeni Durum	Bekar	84	45,4
	Evli	101	54,6
Eğitim Durumu	İlkokul	26	14,1
	Ortaokul	25	13,5
	Lise	92	49,7
	Önlisans	25	13,5
	Lisans	17	9,2
Tecrübe	5yıl ve altı	35	18,9
	6-10yıl	40	21,6
	11-20yıl	55	29,7
	21-30yıl	39	21,2
	31yıl ve üstü	16	8,6
Toplam		185	100

Tablo 1'e göre araştırma için 217 anket yapılmış. 185'i geçerli sayılmıştır. Katılan kişilerin; %31,4'ü 30 yaş ve altı, %34,6'sı 31-40 yaş, %20,5'i 41-50 yaş, %13,5'i 51 yaş ve üstündedir.%5,4'ü kadın ve %94,6'sı erkektir. %45,4'ü bekar ve %54,6'sı evlidir. %14,1'i İlkokul, %13,5'i Ortaokul, %49,7'si lise, %13,5'i önlisans, %9,2'si lisans mezunudur. Araştırmaya katılan 185 kişiden %18,9'unun 5 yıl ve altında, %21,6'sının 6-10 yıl, %29,7'sinin 11-20 yıl, %2,2'sinin 21-30 yıl ve %8,6'sının ise 31 yıl ve üstünde mesleğini yapmaktadır. Özetlersek, tablo 1'den, araştırmaya katılan kişilerin genellikle 31-40 yaş aralığında, erkek, evli, lise mezunu ve 11-20 yıldır mesleğini yaptığı söylenebilir.

Tablo 2. Duygusal Emek Boyutları Tanımlayıcı İstatistikleri

	Duygusal Çaba	**Duygusal Çelişki**
Ortalama	3,3514	3,9622
Varyans	0,512	0,58
Standart sapma	0,7153	0,7616
Medyan	3	4
Mod	3	4
Minimum	2	2
Maksimum	5	5
Skewness	**0,086 – 0,179(se)**	**-0,235 – 0,179(se)**
Kurtosis	**-0,211 – 0,035(se)**	**-0,526– 0,355(se)**

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kişilerin verdikleri cevaplar üzerinden; duygusal çaba boyutunda yapılan puanlama sonucunda söz konusu ölçeğin aritmetik ortalaması 3,3514, varyansı 0,512, standart sapması 0,7153, duygusal çelişki boyutunda yapılan puanlama sonucunda ortalaması 3,9622, varyansı 0,580, standart sapması 0,7616 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Tablo 2'de yer alan Skewness ve Kurtosis değerleri serinin dağılımı hakkında yorum yapmamızı sağlayan istatistiksel bir ölçüttür. Duygusal çaba ve duygusal çelişki için yapılan normallik testi sonucu Skewness ve Kurtosis değerleri -1,64 ve +1,64 aralıklarında olduğu için ölçeklerin istatistiksel açıdan normal dağıldığını söyleyebiliriz.

Tablo 3. Duygusal Emek Boyutlarına Göre Kişilerin Cevap Dağılımı

Boyutlar		**Gözlem Sayısı**	**Oran (%)**
Duygusal Çaba	Hiçbir Zaman	0	0
	Oldukça Nadiren	18	9,7
	Bazen	92	49,7
	Oldukça Sık	67	36,2
	Her zaman	8	4,3
Duygusal Çelişki	Hiçbir Zaman	0	0
	Oldukça Nadiren	4	2,2
	Bazen	45	24,3
	Oldukça Sık	90	48,6
	Her zaman	46	24,9
Toplam		185	100

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan bireylerin ortalama olarak Duygusal Çaba boyutunda 'Hiçbir Zaman' cevabını vermedikleri, %9,7'sinin 'Oldukça Nadiren', %49,7'sinin 'Bazen', %36,2'sinin 'Oldukça Sık', %4,3'ünün ise 'Her Zaman' cevabını verdiği görülmüştür. Yine Tablo 3'e göre araştırmaya katılan bireylerin ortalama olarak Duygusal Çelişki boyutunda 'Hiçbir Zaman' cevabını vermedikleri, %2,2'sinin 'Oldukça Nadiren', %4,3'ü 'Bazen', %48,6'sının 'Oldukça Sık', %24,9'unun ise 'Her Zaman' cevabını verdiği görülmüştür.

Tablo 4: İş Doyumu'nun Tanımlayıcı İstatistikleri

	İş Doyum Ölçeği
Ortalama	3,2
Varyans	0,389
Standart sapma	0,6238
Medyan	3
Mod	3
Minimum	2
Maksimum	4
Skewness	**-0,168 – 0,179(se)**
Kurtosis	**-0,548 – 0,355(se)**

Tablo 4'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kişilerin verdikleri cevaplar üzerinden; İş Doyum Ölçeği ortalaması 3,20, varyansı 0,389, standart sapması 0,6238 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Tablo 4'de yer alan Skewness ve Kurtosis değerleri serinin dağılımı hakkında yorum yapmamızı sağlayan istatistiksel bir ölçüttür. Duygusal çaba ve duygusal çelişki için yapılan normallik testi sonucu Skewness ve Kurtosis değerleri -1,64 ve +1,64 aralığında olduğu için ölçeklerin istatistiksel açıdan normal dağıldığını söyleyebiliriz.

Tablo 5: Güvenilirlik Analizi

Cronbach's Alfa	**N**
0,83	35

Bu çalışmada kullanılan likert tipi ölçeklerin tutarlılığını ölçmede kullanılan araçlardan biri Cronbachs's Alpha katsayısıdır. Buna göre alpha (α) katsayısı 0,7'den büyük olmalıdır (Pallant, 2005). Tablo 5'e göre uygulanan anketler için yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda anketin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 6: İş Doyumu'nun Duygusal Emek boyutlarının Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	İDÖ	**Ortalama ± Standart sapma**	**Test İstatistiği, p**	
Duygusal Çelişki	Oldukça nadiren	3,500 ± 0,5773	**7,312**	**0,00**
	Bazen	2,9778 ± 0,5834		
	Oldukça sık	3,1333 ± 0,6395		
	Her zaman	3,5217 ± 0,5050		
Duygusal Çaba	Oldukça nadiren	3,2222 ± 0,5483	**6,817**	**0,00**
	Bazen	3,0652 ± 0,6077		
	Oldukça sık	3,2836 ± 0,6229		
	Her zaman	4,0000 ± 0,000		

Tablo 6'da İş Doyumu Ölçeğinin, Duygusal Emek Ölçeğinin boyutları olan Duygusal Çelişki ve Duygusal Çabaya göre değişiklik gösterip göstermediği hipotezini test etmek için ki kare analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, anlamlılık değeri (p=0,00) 0,05 değerinden küçük olduğundan İDÖ ile Duygusal çelişki ve duygusal çaba ile arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 7: İş Doyumu'nun Duygusal Emek Boyutlarından Duygusal Çaba İle Arasındaki İlişki

		Duygusal Çaba				
		Oldukça nadiren	**Bazen**	**Oldukça sık**	**Her zaman**	**Toplam**
	Pek az	1	14	6	0	*21*
İDÖ	**Bazen**	12	58	36	0	*106*
	Bütün durumlarda	5	20	25	8	*58*
Toplam		*18*	*92*	*67*	*8*	*185*

Tablo 7'de ölçeklerin cevap dağılımları verilmiştir. Buna göre İş doyum ölçeğinde ortalama puanlar üzerinden toplam 21 kişi 'pek az', 106 kişi 'bazen', 58 kişi ise 'hemen hemen bütün durumlarda cevabını vermiştir. DEÖ'nün duygusal çaba boyutunda ise ortalama puanlar üzerinden toplam 18 kişi 'oldukça nadiren', 92 kişi 'bazen', 67 kişi 'oldukça sık' ve 8 kişi ise 'her zaman' cevabını vermiştir.

Tablo 8: İş Doyumu ile Duygusal Çaba'ya İlişkin Ki-Kare Testi

Gruplar	**Ki kare**	**sd**	**p**
İDÖ ile Duygusal Çaba	24,099	6	0,001

$H_0 = \text{İş } Doyumu\ ile\ Duygusal\ çaba\ arasında\ ilişki\ yoktur.$

$H_1 = \text{İş } Doyumu\ ile\ Duygusal\ çaba\ arasında\ ilişki\ vardır.$

Hesaplanan ki-kare istatistiğinde, p değeri 0,05 anlam düzeyi ile karşılaştırılır. p değeri eğer 0,05 değerinden küçük ise karşılaştırılan değerler arasında anlamlı ilişki olduğu söylenebilir. Bu bilgiden hareketle Tablo 8'de verilen p değeri (0,001) 0,05'den küçük olduğu için karşılaştırılan değişkenler anlamlı farklılık göstermektedir. Bir diğer ifade ile İş Doyumu ve Duygusal Çaba arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu istatistiksel açıdan söylenebilir. H1 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 9: İş Doyumu'nun Duygusal Emek Boyutlarından Duygusal Çelişki ile Arasındaki İlişki

		Duygusal Çelişki				
		Oldukça nadiren	**Bazen**	**Oldukça sık**	**Her zaman**	***Toplam***
İDÖ	**Pek az**	0	8	13	0	*21*
	Bazen	2	30	52	22	*106*
	Bütün durumlarda	2	7	25	24	*58*
Toplam		*4*	*45*	*90*	*46*	*185*

Tablo 9'da ölçeklerin cevap dağılımları verilmiştir. Buna göre İş doyum ölçeğinde ortalama puanlar üzerinden toplam 21 kişi 'pek az', 106 kişi 'bazen', 58 kişi ise 'hemen hemen bütün durumlarda' cevabını vermiştir. DEÖ'nün duygusal çelişki boyutunda ise ortalama puanlar üzerinden toplam 4 kişi 'oldukça nadiren', 45 kişi 'bazen', 90 kişi 'oldukça sık' ve 46 kişi ise 'her zaman' cevabını vermiştir.

Tablo 10. İş Doyumu'nun Duygusal Çelişki'ye İlişkin Ki-Kare Testi

Gruplar	Ki kare	sd	p
İDÖ ile Duygusal Çelişki	20,275	6	0,002

$H_0 = \text{İş } Doyumu\ ile\ Duygusal\ çelişki\ arasında\ ilişki\ yoktur.$

$H_1 = \text{İş } Doyumu\ ile\ Duygusal\ çelişki\ arasında\ ilişki\ vardır.$

Hesaplanan ki-kare istatistiğinde, p değeri 0.05 anlam düzeyi ile karşılaştırılır. p değeri eğer 0,05 değerinden küçük ise karşılaştırılan değerler arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Bu bilgiden hareketle Tablo 7'de verilen p değeri (0,001) 0,05'den küçük olduğu için karşılaştırılan değişkenler anlamlı farklılık göstermektedir. Bir diğer ifade ile İDÖ ve Duygusal Çelişki arasında anlamlı bir ilişki olduğu istatistiksel açıdan söylenebilir. H_1hipotezi kabul edilmiştir.

6.Sonuç ve Tartışma

Yaptığım çalışmada göre, duygusal emeğin yat çalışanları iş tatmini ile ilgili ilişkilerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda öncelikle duygusal emek, iş tatmini yazınları incelenmiştir. Yazında, duygusal emek boyutlarının iş tatmini üzerinde etkisi incelendiğinde farklı sonuçlara rastlarız. Duygusal çelişkinin iş tatmini üzerinde pozitif yönlü dolaylı bir etki yarattığı; duygusal çabanın iş tatmini üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir dolaylı etkiye sahip olmadığı görülebilir. Bazı araştırmalarda da duygusal çabanın anlamlı bir etkisi olmadığı ya da negatif çıktığı farklı sonuçlar çıkmaktadır. Hochschild (1983) duygusal emeğin iş tatminini azalttığını araştırmasında belirtir. Hochschild, duyguların ticari amaçla kullanılmasının iş tatminini doğal olarak azaltacağını iddia etmiştir (1983). Grandey (1999) ise çalışmasında iş tatmini ve derinlemesine rol arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Fakat Wharton (1993) gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında iş tatmini ve derinlemesine rol arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Literatürde bu farklılıkların nedeninin ise çalışmanın gerçekleştirilmiş olduğu sektör olduğu belirtilmiştir. Çelik ve Topsakal'ın (2016) analiz sonuçlarına göre, duygusal emek boyutları olan yüzeysel rol ve derinlemesine rol ile iş tatmini arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Çelik ve Topsakal,2016:211). Karakaş vd.'nin (2016) öğretmenlerin iş doyumları üzerine yaptıkları araştırmanın sonucunda, duygusal emek davranışları ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde ilişkinin olduğu görülmüştür sonucuna varılmaktadır(Karakaş vd.,2016:185). Yine Karakaş'ın (2018) kamu çalışanlarına dair yaptığı araştırmada ise yüzeysel davranış boyutunun iş tatmini üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu fakat derinlemesine davranış boyutunun iş

tatmini üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır(Karakaş,2018:120). Saltık'ın (2014) konaklama işletmelerinde, duygusal emek faktörlerinin iş doyumu üzerindeki etkisini incelediği doktora tezinde, düşünüldüğünden farklı olarak her iki faktöründe iş doyumunda olumlu etkiye sahip olduğunu yazmıştır. Literatüre bakıldığında araştırmaların genelinin duygusal çaba ile iş tatmini arasında anlamlı ve düz yönlü bir ilişkiye işaret ettiği görülmektedir (Adelmann, 1995; Brotheridge ve Grandey, 2002; Brotheridge ve R. Lee, 2002; Zapf, 2002; Zapf ve Holz, 2006; Chau vd., 2009; Chu vd., 2012; Lam ve Chen, 2012). Araştırma sonucu literatür ile uyumludur. Duygusal çelişki duygusal tükenmişlik ilişkisinde açıklandığı üzere, turizm işletmelerinde çalışanların kendilerini korumak adına bilinçli bir şekilde yüzeysel davranışı seçmeleri, duygusal çelişki düzeyi arttıkça iş tatminin de artmasına neden olabilmektedir (Wharton, 1993; Chu vd., 2012). Bu durum, literatürde duygusal emeğin olumsuz sonuçlara neden olan boyutu olarak nitelendirilme eğilimi fazla olan duygusal çelişkinin, düşünüldüğünün tersine olumlu sonuçlara da neden olabileceğini göstermesi açısından anlamlıdır(Saltık,2014:125). Yat çalışanlarına yaptığım araştırmamın sonucunda, duygusal emek boyutları ile iş tatmini arasındaki ilişkiye bakıldığında analiz sonuçları duygusal çelişki ve duygusal çabanın iş tatmini üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

6.1.Öneri

Turizm sektörü içerisinde yeri olan bir sektör de yat turizmidir. Yat turizminin en büyük zorluğu, müşteriler ve mürettebatın aynı yerde konaklamalarıdır. Belli bir mesai saati olmaması bir diğer zorluktur. Hizmet, müşterilerin odalarına çekilmesine göre sürer, ertesi gün uyanış ile birlikte başlar. Yat turizminde temel hedef karlılıktır. Hedeflerine ulaşmak isteyen yatlar, çalışanların müşterilere kendilerinden beklenen şekilde davranmasını isterler. Çalışan açısından günün 18 saatten fazla çalışıyor olmak zaman zaman yat çalışanlarını yormakta, kendi karakterlerine uymayan duyguları göstermek ya da hissettiklerini gizlemek zorunda kalacaktır. Ticari yatlarda başarı ve süreklilik için, müşteri memnuniyeti ilk sırada yer aldığından, tekrar tercih edilmek amaçtır. Tercih edilmek, finansal anlamda artışı, finansal artış çalışan ve işverenin iş tatminin arttırır. Özel yatlarda da benzer durum söz konusudur. Çalışanların takdir edilmesi ve finansal anlamda iyileştirmeler, destekler motivasyonu arttırarak; gizlenen ve kontrol edilen duygular, çalışanlara bu anlamda olumlu bir dönüş sağlayacaktır.

Müşterilere samimi, yakın ve duygusal olarak anlayış içerisinde olmak, kaliteli hizmet, memnuniyeti arttıran en önemli unsurlardır. Çalışanların motive olma şekli hem takdir hem de ücret olmasından kaynaklı olarak, duygusal emek gösteren çalışanlar her iki etkene eriştiğinde, iş tatmini açısından pozitif yönlü bir etkileşim olması söz konusudur. İşverenler ya da kaptan, yat personelinden memnun olunduğunu görmesi, çalışanın işinin devamlılığı ve bu yat çalışanının tercih edilebilirliğini, maaş düzeyini de artırmada etkendir. Referans olarak, çalışan hakkında olumlu bir görüşe sahip oldukları için, duygusal emek dolaylı yoldan çalışanları olumlu anlamda etkilemektedir.

KAYNAKÇA

Asforth, B. E. ve R. H. Humphrey. (1993). Emotional Labor in Service Roles: The Influence of Identitiy. *Academy of Management Review*, 18 (1), 88-115.

Avcı, U. ve Boylu, Y. (2010). Türk Turizm Çalışanları için Duygusal Emek Geçerlemesi. *SOID Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*. 7 (2), 21.

Chu, K. H. L. ve S. K. Murrman. (2006). Development and Validation of the Hospitaliy Emotional Labor Scale. *Tourism Managemet,* 27, 1181-1191.

Çakmakcı E. ve Öztürk Ş., (2017), Duygusal Emeğin Otel Çalışanları Üzerinden Kavramsal Boyutları ile Tartışılması. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,*40, 149-163.

Çelik, P. ve Topsakal, Y., (2016). Duygusal Emeğin İş Tatmini ve Duygusal Tükenme ile İlişkisi: Antalya Destinasyonu Otel Çalışanları Örneği. İşletme Araştırmaları Dergisi, 8 (4), 202-218.

Çukur, Ş. C. ve Şahin, Z. (2007). "Duygusal İşçilik Bağlamında Duygu ve Kültür İlişkisi", (Editörler: Ramazan Erdem ve Cem Ş. Çukur), Yönetsel-Örgütsel Davranış. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları

Dalay, G. Neoklasik (Davranışsal) Yönetim Teorileri, http://ismaildalay.blogspot.com/2013/11/neoklasik-davranssal-yonetim-teorileri.html

Eren, E. (2009). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta Yayınları.

Grandey, A.A. (2000). Emotion Regulation in The Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor, *Journal of Occupational Health Psychology,* 5 (1): 95-110.

Giardini, A. ve Frese, M. (2006). Reducing The Negative Effects of Emotion Work in Service Occupations: Emotional Competence as a Psychological Resource, *Journal of Occupational Heath Psychology,* 11: 63-75.

Hochschild, A.R. (1983). *The Managed Hearth: Commercialization of Human Feeling*, Berkeley: University of California Press.

Hochschild, A.R. (2003). *The Managed Hearth: Commercialization of Human Feeling*, Berkeley: University of California Press.

Karakaş, A., Tösten, R., Kansu, V., ve Aydın, A.S., (2016). "Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının İş Doyumlarına Etkisi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.* Cilt. 15, Sayı. 56.

Karakaş, A.(2017). Duygusal Emek, Tükenmişlik ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki: Otel İşletmesi ÇalışanlarI Üzerine Bir Araştırma - Relationship Between Emotional Labor, Burnout and TurnoverIntention: A Study on Hotel Business Employees, İşletme Araştırmaları Dergisi, 9(1):80-112

Kim, H.J. (2008). Hotel service providers' emotional labor: The antecedents and effects on burn out. International Journal of Hospitality Management 27, 151-161.

Morris, J.A. ve Feldman C.D. (1996). The Dimensions, Antecedents and Consequences of Emotional Labor, Academy of Management Review, 21 (4): 986-1010.

Pala, T. (2008). Turizm İşletmelerinde Çalışanların Duygusal Emek Düzeyi ve Boyutları, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Robbins, S.P. ve Judge, T.A.(2017). *Örgütsel Davranış*. Çev.,İnci Erdem. İstanbul: Nobel Yayınları

Saltık, I.A. (2014). Duygusal Emeğin Duygusal Tükenmişlik Ve İş Tatmini Üzerine Etkileri: Konaklama İşletmelerine Yönelik Görgül Bir Araştırma, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Muğla

Seçer, Ş., (2005), “Çalışma Yaşamında Duygular ve Duygusal Emek: Sosyoloji, Psikoloji ve Örgüt Teorisi Açısından Bir Değerlendirme”, İktisat Fakültesi Sosyal Siyaset Konferansları, Prof. Dr. Nevzat Yalçıntaş’a Armağan Özel Sayısı, 50. Kitap, İstanbul: İÜ Yayınevi, s.813-834.

Sığrı, Ü. ve Gürbüz, S. (2015). *Örgütsel Davranış.* İstanbul: Beta Yayınları

Tülay, G., Güney, E. , Taşkıran E. , Özkul E. (2015) Çalışanların Duygularını Yönetme Becerilerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi Sabiha Gökçen Havalimanı Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 18(34), 99-132

Ünler-Öz, E. (2007). *Duygusal Emek Davranışlarının Çalışanların İş Sonuçlarına Etkisi*, Yayımlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul: Beta Yayıncılık.

ANMA MEKANLARINDA BULUNAN GÖRSEL İMGELERİN TOPLUMSAL HAFIZA İNŞASINA ETKİSİ: "HAFIZA:15 TEMMUZ MÜZESİ" ÖRNEĞİ

Elif Selen ERGÖR
Mimari Tasarım Yüksek Lisans Programı Öğrencisi İstanbul Teknik Üniversitesi, ergor@itu.edu.tr

ÖZ

Anma mekânları, anma deneyimlerini gerçekleştirmemiz için kullandığımız ve içerisinde toplumsal belleğe dair çeşitli öğeler bulunduran mekânlardır. Mekânın barındırdığı bu öğeler, anma mekânının deneyimi ile birleşerek görme biçimimizi değiştirir ve toplumsal hafızamızda bir imge kurulmasına aracılık eder. Anma mekânlarında bulunan birçok imgenin hafızamızda dönüşerek ve anma ritüelleriyle birleşerek bir toplumsal bir hafıza inşasını ortaya çıkarır. Anma mekânlarında bulunan görsel imgeler, toplumsal hafızanın inşa edilmesini acaba nasıl etkiler? Bu sorunun yanıtlanması amacıyla yakın geçmişte gerçekleşen ve üzerine toplumsal bir hafıza çalışması yapılan 15 Temmuz darbe girişimi olayı seçilmiştir. Darbe girişiminin yakın tarihli olmasından ötürü, olaya şahit olan toplumun zihninde hali hazırda imgeler bulunmaktadır. Olay sonrası toplumda var olan imgelerle oluşan ortak ulus bilincinin sürdürülebilmesi açısından, hükümet bu konuda toplumsal bir hafıza inşasını güçlendirmeye devam etmiştir. Toplumsal hafızanın inşasını ortaklaştırılmaya ve güçlendirilmeye çalışıldığından sadece olayın kendisini değil, darbe girişiminin bastırılması sırasında şehit olanları anma amacıyla yapılan çeşitli anıtlarda ve anma mekânlarında da toplum bilincinde var olan imgeler karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada, bu anma mekânlarından biri olan ve görsel bir kurguya sahip "Hafıza:15 Temmuz Müzesi" örneği incelenecektir. Anma mekânlarında hafıza inşasına aracı olan görsel öğeler, bu müze kapsamında dört ayrı kategoride incelenecektir. Bu kategoriler; sömürgecilik karşıtı söylemler, olay günü anlatıları, olay günü envanterleri, şehitlik-şahitlik envanterleri şeklinde sınıflandırılmış ve bu sınıflandırma başlıkları altında müzede bulunan görsel imgeler incelenmiştir. Bu incelemede veriler müzeye ait 3 boyutlu panoramik görüntüler ile mekân içinde çekilmiş videolar aracılığı ile toplanmıştır. Toplanan veriler literatür taramasıyla incelendikten sonra, sonuç bölümünde anma mekânlarında oluşturulan çeşitli ölçekteki görsel imgelerin, anılan olay ile ilgili toplumsal hafızanın inşa edilmesindeki etkisi tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal hafıza, anma mekânları, görsel imge, darbe, Hafıza:15 Temmuz Müzesi.

THE EFFECT OF VİSUAL İMAGES İN MEMORİAL SPACES ON COLLECTİVE MEMORY CONSTRUCTİON: EXAMPLE OF "MEMORY: 15TH JULY MUSEUM"

ABSTRACT

Memorial spaces, we use in order to carry out memorial experience, are spaces that contain various elements of collective memory. These elements combined with the experience of the memorial space change the way we see it and mediate the establishment of an image in our collective memory. The memory of the various images found in the memorial venues, transforms and unites with memorial rituals, revealing a collective memory setup. How visual images in memorial spaces, affect the construction of collective? In order to answer this question, July 15 coup attempt as recent history studied through collective memory, is selected. Because the coup attempt is recent, there are already images in the mind of the society that witnessed the event. The government continued to strengthen a collective memory establishment in this regard, in order to maintain the common nation awareness created with the images existing in the post-event society. Since the establishment of the collective memory is tried to be unified and strengthened, the images that exist in the consciousness of society appear not only in the event itself but also in various monuments and memorial venues built to commemorate the martyrs during the suppression of the coup attempt. In this research, an example of "Memory: 15th July Museum", which is one of these commemoration venues as a space design that has visual fiction, will be examined. Visual items that mediate to construct the collective memory will be examined in four different categories under this museum. These categories are; classified as anti-colonial discourses, event day narratives, event day inventories, martyrdom-witness inventories, and visual images in the museum were examined under these classification titles. In this review, the data were collected through 3D panoramic images belonging to the museum and videos shot in the venue. After the collected data are examined by literature review, the effect of various visual images created in the memorial spaces in the memory of the event will be discussed.

Keywords: Collective memory, memorial spaces, visual images, coup, Memory: 15th July Museum.

1.Giriş

Anma mekânları geçmişe ait ortak bir bilincin oluşturulmasını sağlayarak toplumsal bir hafıza inşasına aracılık eden mekânlardır. Bu aracı mekânlarda, geçmişe ait ortak imgeler anma pratiği ile birleşir. Mekân, içinde barındırdığı deneyim ve imgelerle görme biçimimizi değiştirir. Anma mekânlarındaki deneyime aracılık eden bu imgeler, ritüellerle -tekrarlanmayla- birlikte görme biçimimizi değiştirerek toplumsal bir hafıza ve ortak bir bilinç kurulumunu sağlar.

Anma mekânları ulusal bir ortak bilincin kurulumunda toplumsal hafıza ögelerinden imge ve anlatıyı deneyim ile birleştirir. Peki anma mekânlarında bulunan imgelerden biri olan görsel imgeler ve onların kurgusu toplumsal hafıza inşasını nasıl etkilemektedir?

Anma mekânlarında çeşitli ölçeklerde kurgulanan görsel imgeler bize hafıza düğümlerini aktarmaya başlar. Bu hafıza düğümleri, hatırladığımız olayların/olguların ilişkisel ağlarını ortaya çıkarır. Oluşan bu hafıza düğümlerinin tasarısı, görme biçimimizi şekillendirerek olayların/olguların kavrama noktalarını fark etmemizi sağlar. Başka bir deyişle oluşturulan bu hafıza düğümleri hatırlanan olayların/olguların kavrama noktalarını deşifre ederek konuyla ilgili bir hakikat üretimine aracı olur. Hatırlama ile hakikat üretiminin ilişkisel ağı, görsel imgelerin oluşturduğu hafıza düğümleriyle kavranmaktadır. Bu hafıza düğümleri geçmişe dair bilgiyi şimdiki zamana çağırır ve gelecek zamana da aktarımını sağlar. Shudson'a (2007:181) göre, "bellek yalnızca bir bilgi kodlama, bilgi depolama ve bilgiyi stratejik biçimde bulup getirme sürecidir." Anma mekânlarında da deneyimlediğimiz hafıza düğümlerinin görsel kurgusu stratejik bir biçimde kodlanan bilgiyi geri çağırma etkisi oluşturmaktadır. Bu hatırlama eylemi hafıza düğümleri aracılığı ile ortak bir bilinç kurar ve toplumsal hatırlama eylemini de ortaklaştırır. Dolayısıyla hafıza düğümlerinin ve bu düğümlerin bir parçası olan görsel imgelerin nasıl kurgulandığı bizim nasıl hatırladığımızın/hatırlamamız gerektiğinin kavrama noktalarını açığa çıkarır.

Anma mekanlarında bulunan görsel imgelerin kurgulanma yöntemlerine ve bu yöntemlerin toplumsal hafızada yarattığı etkilere bakabilmek için çalışma alanı olarak "Hafıza:15 Temmuz Müzesi" incelenmiştir. 15 Temmuz Darbe Girişimi, 2016 yılında yaşanmış olduğundan toplumda olaya şahit olanların zihinlerinde halihazırda imgeler bulunmaktadır. Olay sonrasında, ortak ulus bilincinin güçlenebilmesi amacıyla toplumsal hafızanın inşası çeşitli yollarla oluşturulmaya başlanmıştır. Bu sebeple kurulan "Hafıza: 15 Temmuz Müzesi" toplumsal hafızaya dair bir hafıza ağını içinde barındırmaktadır. Bu hafıza ağında bulunan hafıza düğümlerindeki çeşitli ölçekteki görsel imgeler; şehitler ve kişisel hatıraların hatırlanması üzerine kurgulanmıştır. Olay sırasında kaybedilen şehitler ile olaya şahit olanların halihazırda var olan bu ilişkisi hafıza düğümlerinde sıkça vurgulanarak güçlendirilmiştir. Görsel imgesi kurgulanan bu düğümler hatırlanan olayla ilgili hakikat üretiminin ortaya konulduğu yerdir. Darbe girişimi ile ilgili görme biçimimizi şekillendiren bu hafıza düğümleri bize olayı nasıl kavradığımızı anlatmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada hafıza düğümlerindeki mekânsal öğeler, sergilenen nesneler ve grafiksel anlatılar incelenerek anma eylemini nasıl şekillendirdiği ve toplumsal hafızanın inşa edildiği deşifre edilmiştir.

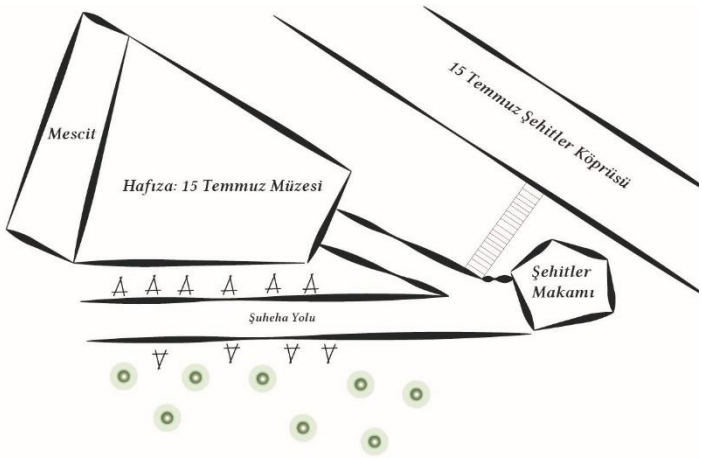
Alanın incelenmesi sonucunda toplumsal hafızanın hâkim olan bakıştan farklı olarak, nesneler ölçeğinde inşa edildiği görülmüştür. Bu doğrultuda hâkim olan anma deneyimi bakışındaki ritüeller, görülememiş, aksine müzede bulunan mikro unsurlardan yola çıkılmış ve sonrasında bu mikro unsurların hafıza ağında kurduğu bağlara ve ilişki haritalarına

bütünsel bir bakışla bakılmıştır. Bu bakışla veriler incelendikten sonra sonuç ve tartışma bölümünde 15 Temmuz darbe girişimine dair görsel imgelerle yapılan anlatıların şekillendirdiği görme biçimleri üzerinden toplumsal hafızanın inşa edildiği tartışılmıştır. Ayrıca müze mekanındaki görsel imgelerin ve nesne odaklı kurulan toplumsal hafızanın mekândaki anma deneyimini de ortak varsayılan deneyimden farklılaştırdığı görülmüştür.

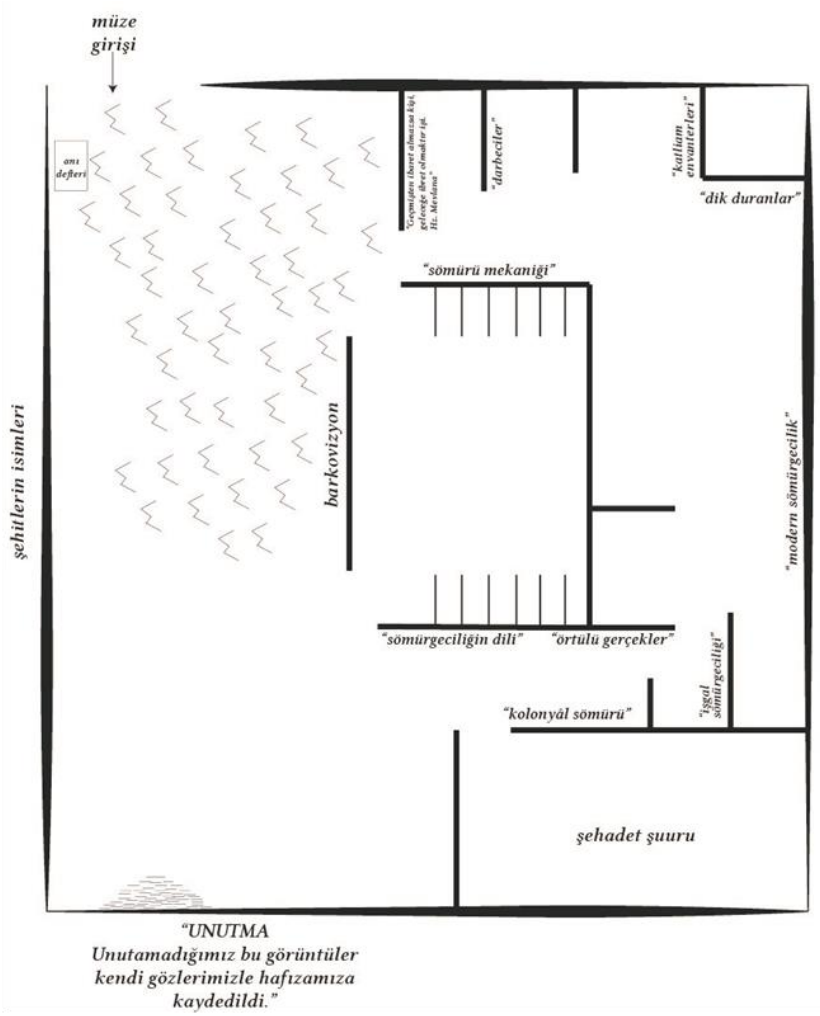
2.Metodoloji ve Materyal

Bu çalışmada, insanların anma mekânlarının içinde bulunan görsel imgeleri nasıl anlamlandırdığı ve bunun toplumsal hafıza ile olan ilişkisi anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışma etnografik araştırma deseni ile kurulmuştur. Literatür taraması ve çalışma alanının gözlemlenmesi tekniği ile veriler toplanmıştır. Çalışmada bu kapsamında çalışma alanı olarak "Hafıza:15 Temmuz Müzesi" incelenmiştir.

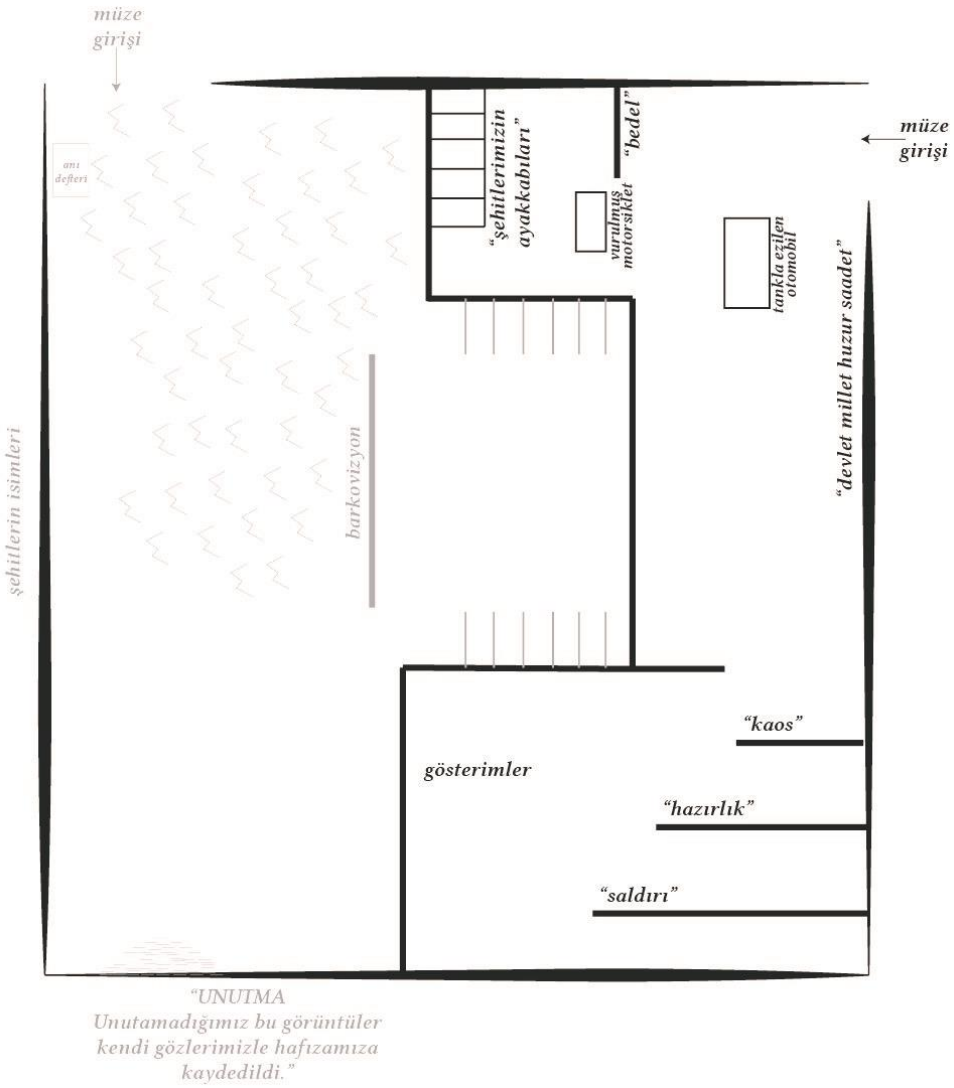
Araştırmaya dair gözlemlerin yapıldığı sırada ortaya çıkan Covid-19 pandemisi araştırmanın veri toplama yöntemlerini dönüştürmüştür. Araştırmacı çalışma alanındaki gözlemlerini fiziki olarak orada bulunmadan gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda öncelikle "https://www.360tr.com/15- temmuz-hafiza-muzesi-1-panorama-sanal tur_ba395ae63e_tr.html" internet sitesinde bulunan müze mekânına ait panorama görüntülerine erişilmiştir. Bu panoramik görüntüler incelenerek müze mekânı, müzenin içinde bulunan nesneler ve grafiksel anlatılar incelenmiştir. Ancak sadece bu görüntülerle bütünlüklü bir mekân algısı oluşturulamadığından ikinci aşamada müzenin içinde çekilmiş, Youtube video platformunda bulunan ve "Hafıza: 15 Temmuz Müzesi" anahtar kelimeleriyle aranan haber videoları da veri toplama sürecine dahil edilmiştir. Daha sonra müzenin mekânsal bütünlüğü bilişsel haritalamalar yapılarak sağlanmıştır (Çizim 1, Çizim 2, Çizim 3). Bilişsel haritalama sonucunda veriler incelenmek üzere dört ayrı başlığa ayrılmıştır. Bu başlıklar; olay günü anlatıları, olay günü envanterleri, şehitlik-şahitlik envanterleri ve sömürgecilik karşıtı söylemler olarak belirlenmiştir.



Çizim.1 Mekân bütünlüğünün anlaşılmasını sağlayan bilişsel haritalar (Yazar tarafından üretilmiştir.)

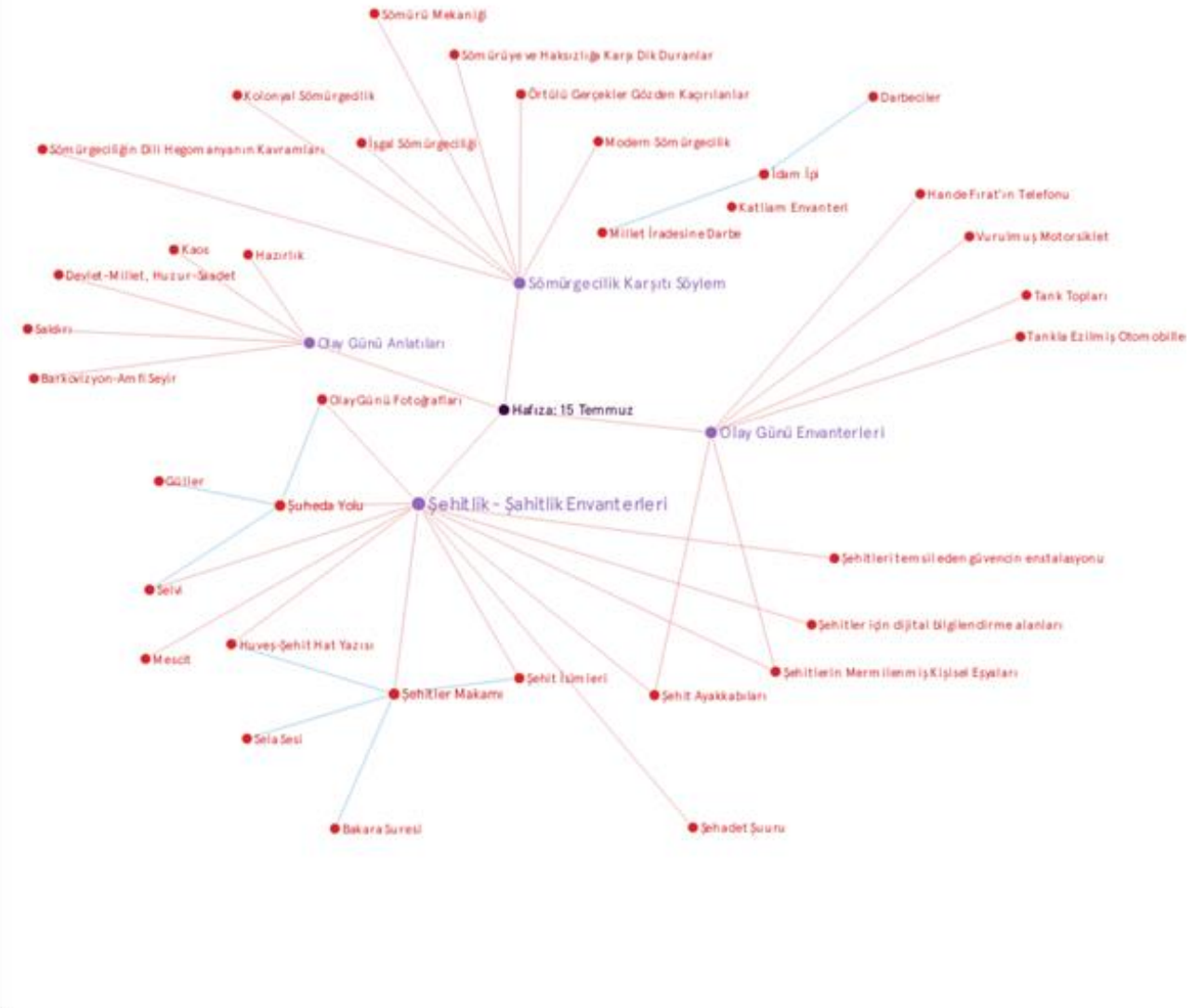


Çizim.2 Mekân bütünlüğünün anlaşılmasını sağlayan bilişsel haritalar (Yazar tarafından üretilmiştir.)



Çizim.3 Mekân bütünlüğünün anlaşılmasını sağlayan bilişsel haritalar (Yazar tarafından üretilmiştir.)

Araştırmada hafıza düğümleri ve hafıza ağları anlayışı benimsenmiştir. "Hafıza düğümleri bir anlatı içinde ilişkileri oluşturan ve anlamlandıran elemanlardır" (Erbaş Gürler vd., 2018:282). Bu hafıza düğümleri birbirleriyle kurdukları bağlar ile hafıza ağlarını ortaya koyar. Hafıza: 15 Temmuz Müzesi'nde yer alan tüm öğelerin oluşturduğu, toplumsal hafızanın kurulmasını sağlayan hafıza düğümleri ve hafıza ağları bu aşamada ortaya çıkmıştır (Görsel 1).



Görsel.1 Graph Common platformu ile üretilen hafıza ağı (Yazar tarafından üretilmiştir.)

Bu ilişki ağı Graph Commons platformu kullanılarak oluşturulmuştur. Graph Commons platformu, internet sitelerinde yapılan tanımlamaya göre veri ağlarının haritalanmasını, analiz edilmesini ve yayınlanmasını sağlayan ortak çalışmaya dayalı bir platformdur (Url-1). Graph Commons ile müzenin içerdiği hafıza düğümleri ve birbirleri ile kurduğu ilişkiler ortaya çıkarılmıştır. Bu sayede toplanan veriler yapılan araştırma için yorumlanabilir ve tartışılabilir hale gelmiştir.

Haraway'in (1988:583) "Konumlandırılmış Bilgiler" yaklaşımına göre; "sadece kısmi perspektif objektif bir bakış vaat eder ve tarafsızlık konuya baktığımız sınırlı konum bilgisiyle ilgilidir." Araştırma esnasında gelişen Covid-19 pandemisinin gerektirdiği mücbir sebeplerden ötürü araştırmanın yöntemleri ve araştırmacının konumsallığı etkilemiştir. Haraway'in bakışıyla beraber araştırma alanına baktığımız konumu belirtmek gerekirse, araştırmanın verileri sadece dijital ortamlardan toplanmıştır. Bu durum araştırmacı için farklı bir görme biçimi oluşturmuştur. Araştırma nesnesine sadece dijital ortamdan toplanan görsel öğeler üzerinden bakılarak görsel kültür araştırması

yapılmıştır. Bu konumlandırma şekli veriyi toplama, deşifre etme ve yorumlama yöntemleri için farklı bir bakış açısı fırsatı yaratmıştır.

3.Toplumsal Hafızanın İnşa Edilmesi ve Anma Mekanlarındaki Görsel İmgeler

Anma eylemi kişisel ya da toplumsal olarak geçmişteki olay ve olguların başka bir deyişle geçmişe ait bilginin şimdiye aktarılmasıdır. İnsan bireysel olarak hatırlama eylemini gündelik hayatında farkında olmadan birçok kez tekrarlarken, toplumsal olarak anma eylemi daha bilinçli ve kendine has ritüeller ile karşımıza çıkar. Anma eylemi; mekân, imge, anlatı gibi etkileşim noktalarından verilerini toplar. Hatırlama anında kişi bu noktalardaki verilerini bir araya getirerek geçmişe ait bilgilerini şimdiki zamana taşımış olur. Peki toplumlar nasıl hatırlar? Halbwachs'a (2018:40) göre "kolektif bir hafızanın inşasını sağlamak için beraber yapılan eylemlerin, ritüellerin ve tekrarların ortak bir imge ile ifade edilmesi gerekmektedir." Ancak birey, grupla kurduğu ortak imgelerin sosyal kimliğini mekân ile bir arada kullanarak hatırlamaktadır. Bu noktada toplumlar hatırlama eylemini mekânlar üzerinden gerçekleştirmektedir.

Durkheim'a (2004:66) göre, "toplumsal duygu, bireylerin ortak deneyimleri ve onların bilinçleri arasındaki etkileşim ile ortaya çıkar." Toplumsal bellek ise bu etkileşimlerle ortaklaşan duygu, değer, aidiyet gibi sosyal temsilleri kullanarak ortak unsurların kavranmasına ve hatırlanmasına aracılık etmektedir. Bu sosyal temsiller, mekânlarla, deneyimlerle ve imajlarla birlikte hafıza ağlarını inşa etmektedir. Bu inşadaki hafıza düğümleri bize geçmişin kavrama noktalarını gösterir.

Anma deneyimleri ise, geçmişe ait bir ortak bilincin oluşturulmasını sağlayarak toplumsal hafıza inşasını devam ettirir. Anma mekânları, sürekli tekrarlanan anma eylemlerinin gerçekleştiği mekânlardır. Bu anma eylemleri bellekte bir mekân ile bütünleşerek anma deneyimine aracılık eder. Toplumsal belleğin inşasını sağlaması için gerekli tüm hafıza düğümleri, bu anma mekânları üzerinde bir araya gelir. Geçmişe ait olan ortak duygular, anma deneyimlerinde ritüellerle bir mekân üzerinden hatırlanır ve toplumsal belleğe ait ortak bir imge üretimi bu mekânlarda gerçekleşir.

Anma mekânlarında üretilen bu imgeler aslında geçmişe dair bir anlatıyı da bize iletmektedir. Bu anlatı, toplumsal hafızadan beslenmektedir ve toplumdaki ortak duyguları nasıl kavradığımızı ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda anma deneyimi ile anma mekânlarında üretilen imgelerin tasarlanma biçimleri, toplumsal belleğe dair anlatıya bakış şeklimizi de biçimlendirmektedir. Jenks'e (2002:15) göre, "imgelerin ve bakış şeklinin yönlendirilmesi, modern güç ve sosyal kontrol sistemlerinin kullanımında ve işlevlerinde ikili araçlardır." Hâkim olan, toplumdaki ortak olan duygular üzerinde kontrol sistemini imge ve bakışı manipüle ederek sağlayabilmektedir. Yukarıdan, hâkim olandan, gelen bu müdahale baktığımız imgeyi dönüştürdüğünde anlatıyı da dönüştürmüş olur. Bu anlatıyla birlikte bakış şekli şekillendirilir ve ortak toplumsal duygular/olgular üzerinden bir kontrollü bir kavrama biçimi yaratılır.

Bu noktada toplumsal hafızanın kurulma şekli bütünlükçü bir bakışla hâkim olan tarafından belirlendiğinde aslında ortak olarak benimsenen duygular ve bakışlarda şekillendirilmektedir. Toplumsal hafızanın inşası anma deneyimleri üzerinden toplumsal duyguların imgelerini bize aktarır. Anma mekânlarının ve anma deneyimlerinin kurgulanma biçimlerine bakmak, hâkim olanın ortaklaştırmaya çalıştırdığı bu imgelerin dolayısıyla bakış açısının kavrama noktalarını açığa çıkarmamızı sağlamaktadır.

Toplumsal bellek inşasının anma deneyimleri ve toplumsal bakış açılarına olan etkisi bu mekanizma sistemiyle çalışmaktayken, Türkiye'de toplumsal bellekte inşasında dolayısıyla imgelerin ve bakış açılarının şekillendirilmesinde farklı çalışan bir sistem vardır. Bu sistemin deşifre edilmesi amacıyla yakın tarihte yaşanan 15 Temmuz Darbe Girişimi üzerinden oluşturulmaya çalışılan toplumsal bellek inşası ve "Hafıza:15 Temmuz Müzesi" incelenmiştir. Bu bellek inşası ortak toplumsal duygularla başlamamaktadır, aksine materyalist bir bakışla imgeler, nesneler üzerinden oluşturulur ve bu imgelerin toplumsal ortak duyguları oluşturulması sağlanır. Nesneler aracılığıyla toplumda yaşanan ortak deneyimleri ve ortak mekânları hatırlatır ve nesneler üzerinden toplumsal belleğin inşasını sağlar. Bunun yanı sıra nesneler üzerinden kurulan bu anlatı hâkim deneyim ritüellerini de dönüştürmüştür.

4."Hafıza:15 Temmuz Müzesi"

4.1.Hafıza:15 Temmuz Müzesi

Hafıza:15 Temmuz Müzesi, 15 Temmuz 2016 tarihinde yapılan darbe girişiminin sonrasında dönemin Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın verdiği kararla yapımına karar verilmiş bir anma mekânıdır. Müze, 15 Temmuz Derneği koordinasyonluğunda Kültür ve Turizm Bakanlığı ile İstanbul Büyükşehir Belediyesi iş birliği ile beraber İstanbul'da inşa edilmiştir. Müze, darbe girişiminin 3. yıldönümü tarihi olan 15 Temmuz 2019 tarihinde açılmış olup, müzenin işletmesi ise yine 15 Temmuz Derneği tarafından üstlenilmiştir.

Müze konum olarak 15 Temmuz Şehitler Köprüsü'nün Anadolu Yakası ayağında Üsküdar'ın Kuzguncuk Mahallesi'nde bulunmaktadır. Müze, darbe girişimi gecesinde trafiğe kapatılan ve ilerleyen olaylar sonucu birçok şehidin verildiği yer olan 15 Temmuz Şehitler Köprüsü'nün yanına yerleştirilmiştir. Müzenin olay yerine olan yakınlığı ile toplumsal hafızada konum aracılığıyla bir bağ kurmaktadır.

Müzeye ait bölümlere baktığımızda ise; müzenin etrafında 11.000 metrekarelik bir yeşil alan bulunmaktadır ve anma deneyimine ait alanlar bu yeşil alanda da konumlandırılmıştır. Müzenin yapımından önce inşa edilen Şehitler Makamı, bu makama yaya ulaşımını sağlayan Şüheda Yolu, yeşil alanda bulunan olay günü fotoğrafları gibi envanterlerle anma deneyimi müze etrafındaki alanda da gerçekleşebilmektedir. 1500 metrekarelik bir alana sahip müze ise yanında bulunan mescit ile kapalı alanda anma deneyimine aracılık eden mekânlar olarak bulunmaktadır. Müzenin anma deneyimine aracılık eden alt mekânlar, müze içinde bulunan nesneler ve grafiksel anlatılar ve bunlara ait görsel imgeler 4 başlık altında incelenecektir. Bu 4 başlık "Olay Günü Anlatıları", "Olay Günü Envanterleri", "Şehitlik-Şahitlik Envanterleri" ve "Sömürgecilik Karşıtı Söylem" olarak belirlenmiştir. Bu başlıklar altında toplumsal hafızanın nasıl inşa edildiğini açığa çıkarmak için bu imgelerin oluşturduğu hafıza düğümleri ve hafıza ağları arasındaki ilişki deşifre edilecektir.

4.2.Müzede Yer Alan Görsel İmgeler

4.2.1.Olay Günü Anlatıları

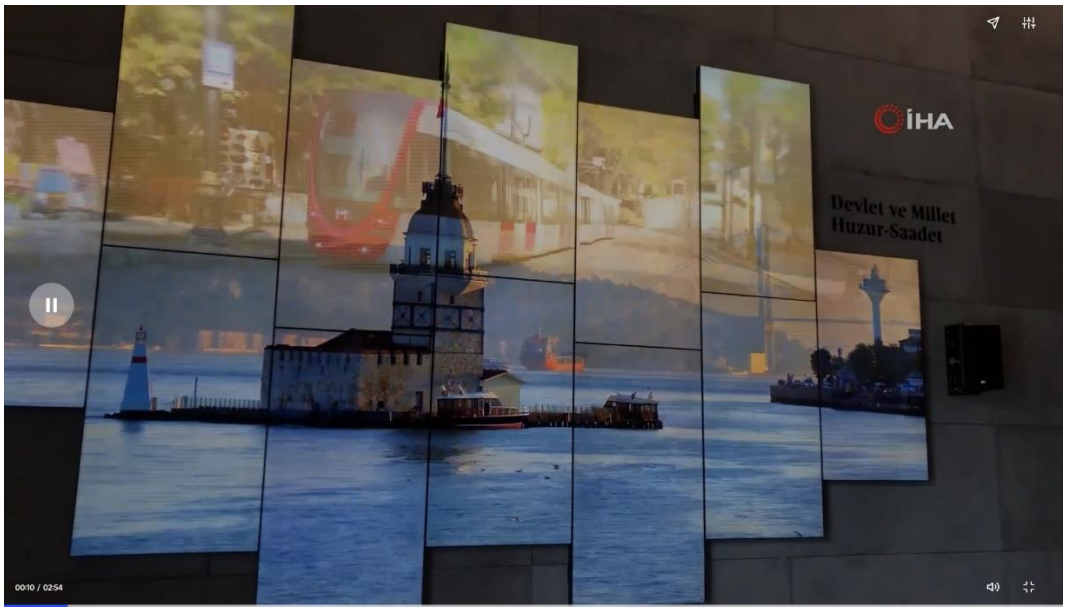
Müzenin mekânında yer alan görsel imgelere baktığımızda karşılaşılan sınıflandırmalardan biri olay günü anlatıları olmaktadır. Müze içerisinde, olayın geçtiği güne ait anlatılar sadece olay süreciyle sınırlı olmayıp, olayın başlangıcından önceki anlatıyı da içermektedir. Bu anlatıları hafıza ağı içindeki hafıza düğümleri olarak incelendiğinde bize toplumsal hafızanın inşasındaki ilişkileri ortaya çıkarır (Görsel 2).

Görsel.2 Graph Common platformu ile üretilen olay günü anlatıları hafıza düğümleri

(Yazar tarafından üretilmiştir.)

Müze mekânına ait iki giriş kapısı bulunmaktadır. Üst kattan mekâna girilen alanda bize olay gününe ait ilk anlatı sunulmaktadır (Görsel 3). "Devlet ve Millet Huzur-Saadet" başlığı altında yapılan bu anlatı, aslında olaylar başlamadan önce gündelik hayatın devlet koruması altında huzurlu ve mutlu bir şekilde sürdüğünün anlatısı yapılmaktadır. Olay gününe ait bu ilk anlatı yazılan başlık altında bulunan barkovizyonda bu anlatıya dair görseller görüntülenmektedir (Görsel 4).

Görsel.3 Müze giriş kapısının başlık ile ilişkisi (Url-3).



Görsel.4 “Devlet ve Millet Huzur-Saadet” hafıza düğümünde görülen gündelik anlatı (Url-2).

Bu anlatı mekânın devamında darbe girişiminin nasıl geliştiği ile devam etmektedir. “Kaos”, “Darbe Hazırlığı” ve “Saldırı” başlıklarıyla kronolojik bir sıralama ile mekânda yer alan görseller bize olayların nasıl geliştiği ile ilgili aşamalı bir hâlde bilgi aktarmaktadır. Bu bilgi aktarımı, olay gününe ait anlatıyı sürdürmekle beraber mekânda olay gününü hatırlamamızı sağlayan görsel imgeleri de ziyaretçilere gösterir (Görsel 5).

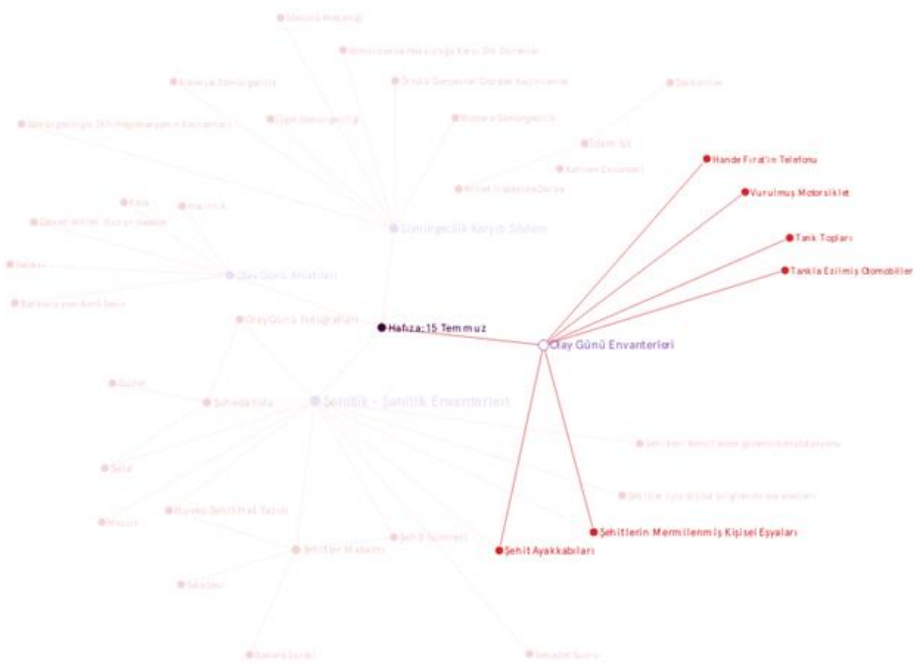
Görsel.5 “Kaos”, “Darbe Hazırlığı” ve “Saldırı” başlıklarıyla kurulan olay günü anlatıları (Url-3).

Olay gününe ait anlatılar, müze içinde bulunan barkovizyon ve amfi seyir mekânında gösterilen görüntülerle de yer almaktadır. Aktarılan olay gününe ait görsel anlatılar, ziyaretçilere o güne ait görsel imgeleri aktarmaktadır. Bu aktarım müzede alan olarak büyük bir yer kaplayarak müzenin birçok yerinden izlenecek konumdadır. Mekânda böylece olay gününe ait görsellerin her yerden izlenilmesi sağlanmıştır.

Anma mekânında bulunan olay gününe ait görsel imgeler, toplumsal hafıza inşasını sağlayan hafıza ağındaki hafıza düğümlerindendir. “Devlet ve Millet Huzur-Saadet” hafıza düğümü, mekânı deneyimleyenleri mekânın girişinde karşılayarak aslında darbe girişimin gününün başlangıcını hatırlatır. Bu hafıza düğümünün devamında, “Kaos”, “Darbe Hazırlığı” ve “Saldırı” düğümleri de hafıza ağında kronolojik bir ilişki kurarak, o gün tanık olunan olayları görsel imgelerle aktarır. Bu görsel imgelerde, olaylara tanık olan ziyaretçiler için hatırlatma yapılmakla beraber, olaylara tanık olmayan ziyaretçilere de olay gününe ait kanıtlar sunulmaktadır. Toplumsal hafıza kurulumu bu hafıza düğümleriyle tanıklık ve kanıt ilişkileriyle inşa edilmektedir. Ayrıca olay gününe ait görsel imgeler yine kronolojik bir sırayla anlatıldığından, toplumsal hafızaya ait anlatı güçlendirilmiş ve aktarımı daha okunur hâle getirilmiştir. Bu aktarım aynı zamanda olay gününe ait anlatıların müzedeki birçok konumdan izlenebildiği görsel imgelerle de güçlendirilmiş ve hafıza inşası yine tanıklık ve kanıta dayalı ilişkilerle desteklenmiştir.

4.2.2.Olay Günü Envanterleri

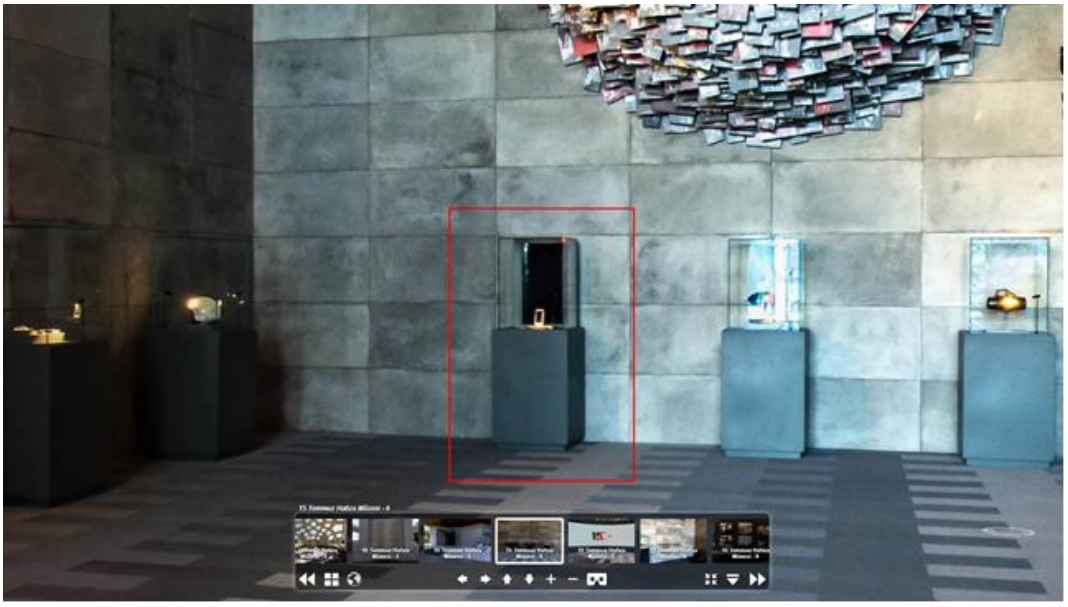
Müzede olay gününe ait hafıza düğümleri, olay gününe ait bir anlatıyı bize aktaran olay günü envanterleri ile desteklenmiştir. Bu envanterler, olay gününe ait kanıtları bize sunarak toplumsal hafıza ağındaki ilişkiyi kuvvetlendirmiş ve darbe girişimine ait birebir kanıtları müzeyi deneyimleyenlere sunmuştur (Görsel 6). Toplumsal hafıza ilişkilerini inşa eden bu envanterler yeniden olay gününe ait bir sürecin aktarılması güdüsüyle seçilmiştir.



Görsel.6 Graph Common platrformu ile üretilen olay günü envanterleri hafıza düğümleri

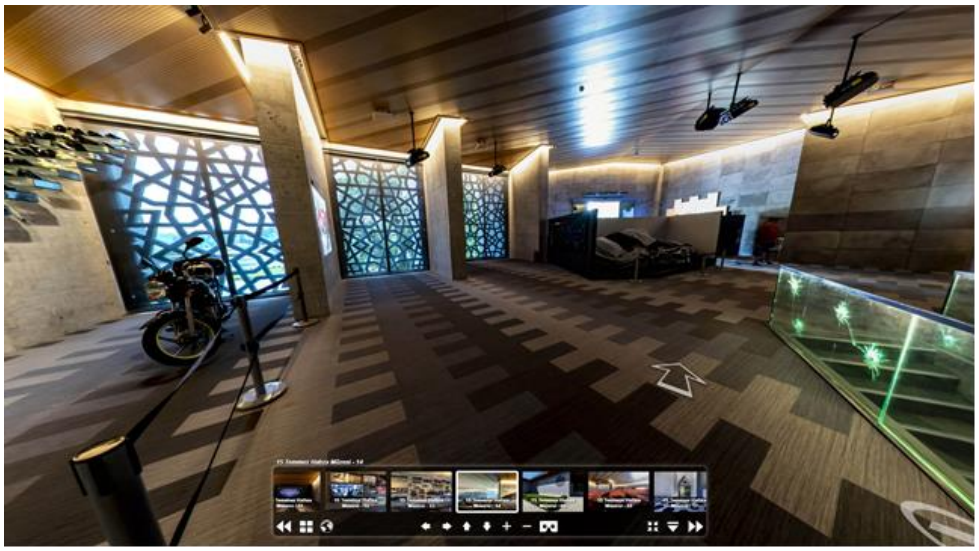
(Yazar tarafından üretilmiştir.)

CNN Türk televizyon kanalında 15 Temmuz 2016 darbe girişimi sırasında canlı bir haber programını sunan Hande Fırat, dönemin Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan ile görüntülü bir görüşme yapmıştır. Bu görüşmeden sonra toplumun varsayılan kanısına göre yaşanan olayların süreci değişmiştir. Bu sürece dair toplumdaki varsayılan kanının desteklenmesi amacıyla görüşmenin gerçekleştirildi Hande Fırat'a ait telefon müzede bir hafıza düğümü nesnesi olarak sergilenmektedir (Görsel 7). Nesne üzerinden kurulan toplumsal hafızadaki bu ilişki, müzeyi ziyaret edenlere hatırlatılmıştır. Bu hafıza düğümü ile toplumsal hafıza hem kanıya hem de kanıta dayalı bir şekilde ilişki kurmaktadır. Kanıt olarak telefon nesnesi sergilenirken, toplumdaki varsayılan "olayların seyrini değiştirme" kanısı da öne çıkarılmaya devam etmiş, toplumsal hafızanın bu kanı ile inşa edilmesi sağlanmıştır.



Görsel.7 Olay günü envanterleri hafıza düğümlerinden Hande Fırat'ın telefonu (Url-3).

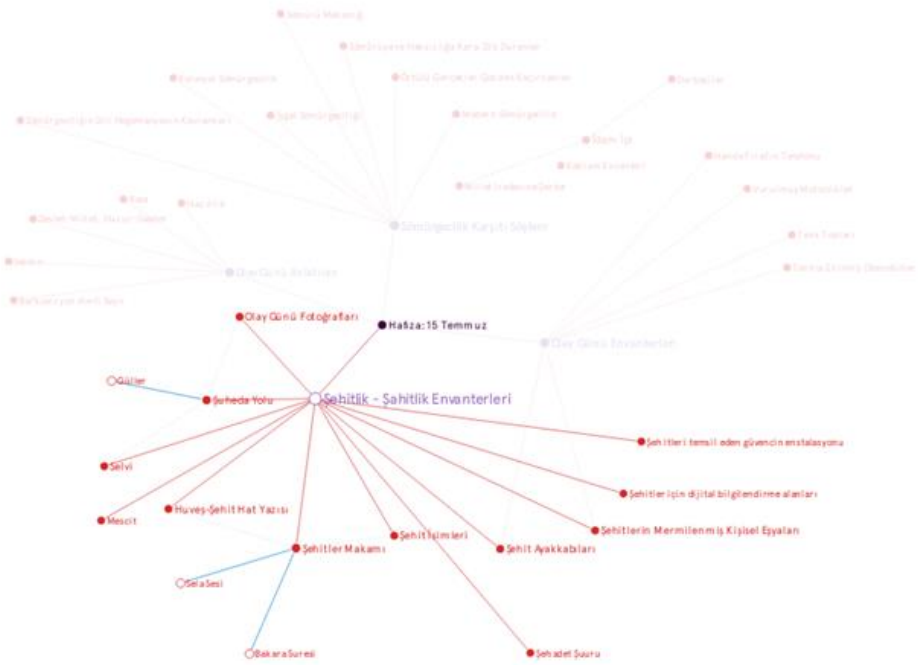
Olaylar esnasında çıkan çatışmalar esnasında fiziksel zarar gören olay günü envanterleri hafıza düğümleri olarak müzede karşımıza çıkmaktadır. Darbe girişimi günü çatışmalar esnasında kullanılan mermilerle hasar gören şehit olanlara ait bazı kişisel eşyalar, tank tarafından ezilmiş bir otomobil ve olay günü yaralıları hastaneye taşırken mermilerle zarar gören bir motosiklet sergilenen envanterler olarak müzede yer almaktadır (Görsel 8). Bu hafıza düğümlerinde toplumsal hafıza nesneler aracılığı ile kanıta dayalı bir ilişki biçimi ile inşa edilmektedir.



Görsel.8 Olay günü envanterleri hafıza düğümlerinden otomobil ve motosiklet (Url-3).

4.2.3.Şehitlik – Şahitlik Envanterleri

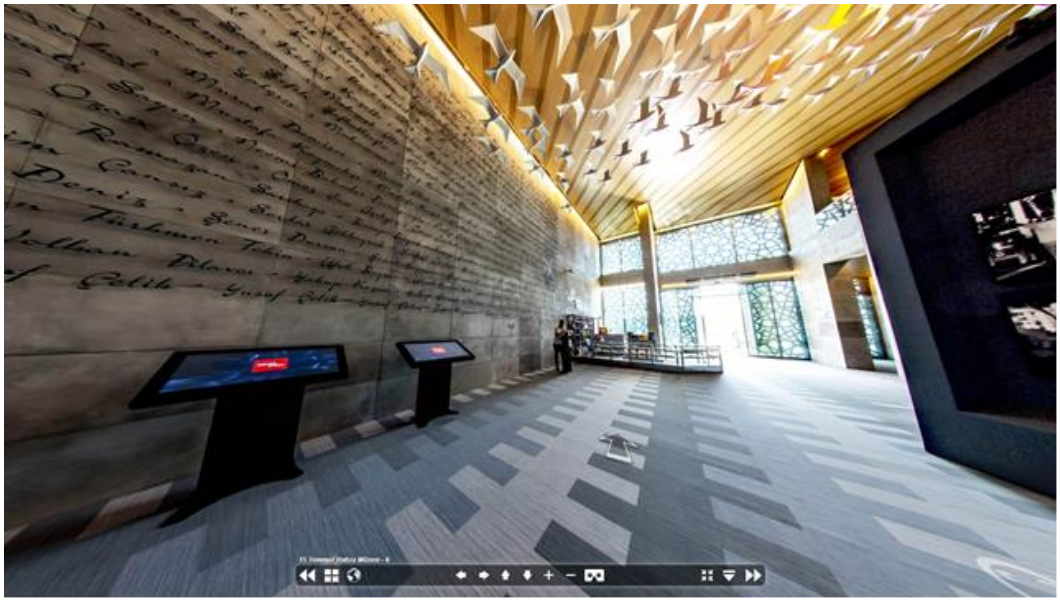
15 Temmuz darbe girişimi sırasında yaşanan olaylarda 251 kişi şehit olmuştur. Darbe girişimi sonrasında kahramanlık motifi olarak şehitlik kavramı devlet tarafından ön plana çıkarılmıştır. Karataş'a (2019) göre "kurulan bu bağlamla şehitlerin toplum tarafından unutulmaması ve onları toplumda daha kalıcı bir pozisyona sokma amacı güdülmüştür" (s.100). Devlet tarafından inşa edilmeye çalışılan 15 Temmuz darbe girişimi konusundaki toplumsal hafıza inşası müzede çeşitli hafıza düğümleri ile de güçlendirilmiştir (Görsel 9).



Görsel.9 Graph Common platformu ile üretilen şehitlik-şahitlik envanterleri hafıza düğümleri

(Yazar tarafından üretilmiştir.)

Öncelikle şehit olan kişilere dair çeşitli bilgiler tekrarlı bir şekilde müze içerisinde yer almaktadır. Olaylar esnasında şehit olan 251 kişinin isimleri mekânda belirgin bir görünecek şekilde yazılmıştır. Bu isimlere ayrılan duvar ve duvarda bulunan grafiksel farklılık bu durumu ortaya koymaktadır. Duvarda bulunan bu grafiksel anlatı tavandan sarkıtılan 251 adet güvercin enstalasyonu ile güçlendirilmiştir (Görsel 10). 15 Temmuz Derneği Başkanı Tarık Şebik'in TRT Haber kanalında katıldığı bir televizyon programına[3] göre sembolik olarak şehitlerin saflıkla ve özgürlükle ölümsüzlüğe yükselmesini temsil ederken, bu anlatının numerik oluşu toplumsal hafızaya dair toplumun görme biçimini de disiplin altına alma tavrını da göstermektedir. Yapılan bu sembolik anlatı, ortak bir ulus-devlet bilincinin kurulumunu da gösterirken toplumsal hafıza inşasında hafıza düğümleri bu ortak ulus-devlet bilinci ile hafıza ağında bağlarını kurmaktadır. Bu sayede ortak ulus-devlet bilinci kurulumu ve toplumsal hafıza inşası birlikte oluşturulmuştur.



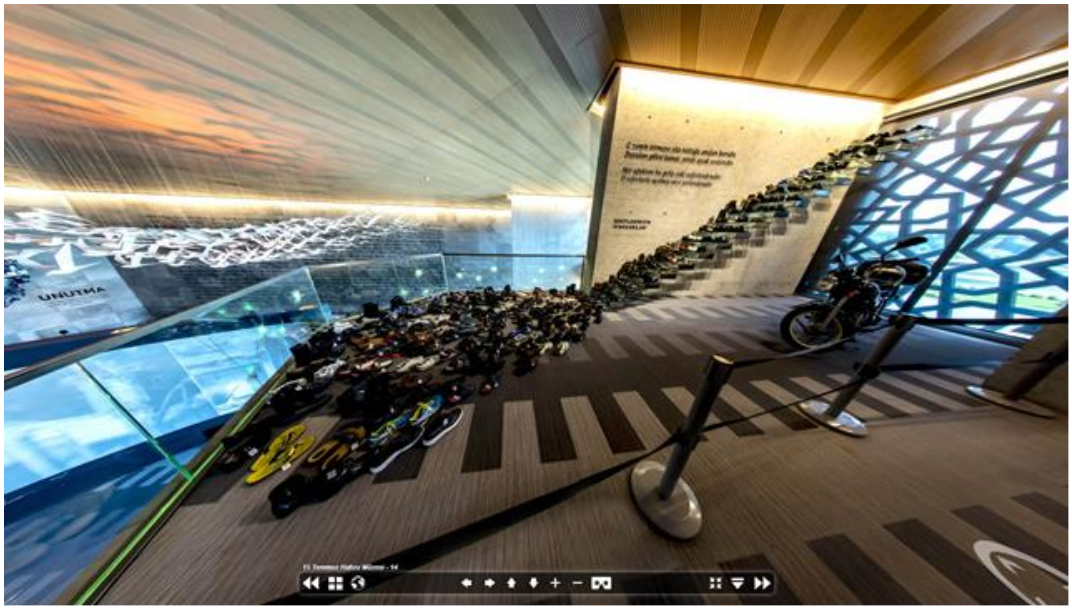
Görsel.10 Şehit isimlerinin bulunduğu duvar, dijital bilgilendirme alanları ve güvercin enstalasyonu (Url-3).

Şehit isimlerinin altında bulunan şehitler hakkında bilgi alabildiğimiz dijital bilgilendirme alanları bu anlatıyı güçlendirmektedir. Bu dijital alanlarda tüm şehitlere ait fotoğrafların görülmektedir ve fotoğraflar açıldığında bize şehitlerin gündelik hayatlarına dair bilgiler iletilmektedir. Bu noktada şehitlerin gündelik hayatlarının anlatımıyla, şehitlerle yapılabilecek empati duygusunun arttırılmaya çalışıldığı ve dolayısıyla şehitlerin ve şehit oldukları değerlerin ziyaretçiler tarafından sahiplenilmesinin güçlendirildiği gözlemlenmektedir. Bu hafıza düğümü, olayları ve inşa edilen toplumsal hafızayı görme biçiminin ve kavrama biçiminin devlet tarafından kontrollü bir şekilde şekillendirilmesine olanak kılar.

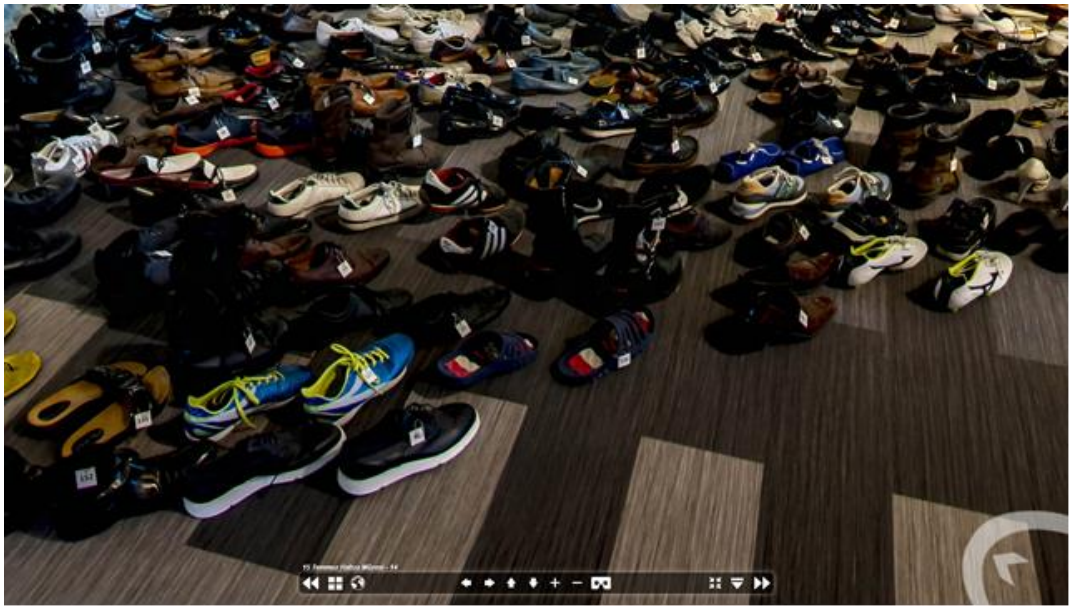
Müzede bulunan şehitlere ait kişisel ayakkabıların yerleştirildiği bölüm, şehitlik kavramı üzerinden yapılandırılmış başka bir hafıza düğümüdür (Görsel 11). Şehitlerin ayakkabılarının merdiven şeklinde bir platformda sergilenmesi, şehitlerin şehitlik makamına yükseldiğinin bir sembolü olarak yorumlanmıştır. Bu ayakkabıların bir kısmı şehitlerin olay günü kullandıkları ayakkabılardan, geri kalanı ise yine şehitlerin günlük hayatlarında kullandıkları ayakkabılardan seçilmiştir. Ayakkabıların her birinin üstünde birer sayı bulunmaktadır (Görsel 12). Her şehit için verilen bu sayılarla

[3] https://youtu.be/c_Efw8cek-c

şehitlerin numerik bir temsilini yine bu hafıza düğümünde görülmektedir. Bu hafıza düğümünde inşa edilmiş hem sembolik hem numerik anlatı yeniden kontrollü bir şekilde inşa edilmeye çalışılan toplumsal hafıza ağını göstermektedir. Ayakkabılar bu noktada yine olay gününe ait bir envanter olarak da müzede bulunmaktadır.



Görsel.11 Hafıza düğümlerinden şehit ayakkabıları (Url-3).



Görsel.13 Şehit ayakkabılarına ait numerik anlatılar (Url-3).

Şehitlik kavramına dair hafıza düğümleri müze binasının dışında bulunan alanlarda da görülmektedir. Müzenin yapıldığı alanda bulunan Şehitler Makamı bir diğer anma mekânıdır (Görsel 14). Bu mekânda yer alan öğelere bakıldığında şehitlerin tüm isimlerinin burada da yazılı olduğu görülmektedir. Bu yinelenen anlatı, Şehitler Makamı'nda İslami referanslar üzerinden bir görme biçimini üzerinde barındırır. Olay günü camilerden selaların okunmasıyla beraber halka yapılmış vatana ve devlete sahip çıkılması çağrısı vardır. Olay günü sonrasında bu sela okuma durumu her gün tekrarlanmıştır. Bu sela okuma durumu bir ritüel haline getirilmiş ve olaylara şahit

olduğumuz esnada toplumsal hafızanın inşası için ilk hafıza düğümünü oluşturmaya başlamıştır. Şehitler Makamı'nda kurulan bir ses sistemi ile sela sesleri bu anma mekânında da tekrarlanmaktadır. Böylece görme biçimi sadece görsel imgeler üzerinden değil, duyma duyusu ile de şekillendirilmiştir. Toplumsal hafızanın inşasında bu görme biçimi üzerinden İslami referanslarla bağlar kurarak ve olaylar sırasında şahit olduğumuz anları hatırlatarak hafıza ağını oluşturmuştur. Bu İslami referanslar yine Bakara Suresi'nin 154. ayeti ve hat yazılarıyla pekiştirilmiş olup, şehitlerin kahramanlık motifi İslamiyet bağı ile hafıza ağında toplumsal hafızada yer edinmiştir.

Görsel.14 Şehitler Makamı (Url-3).

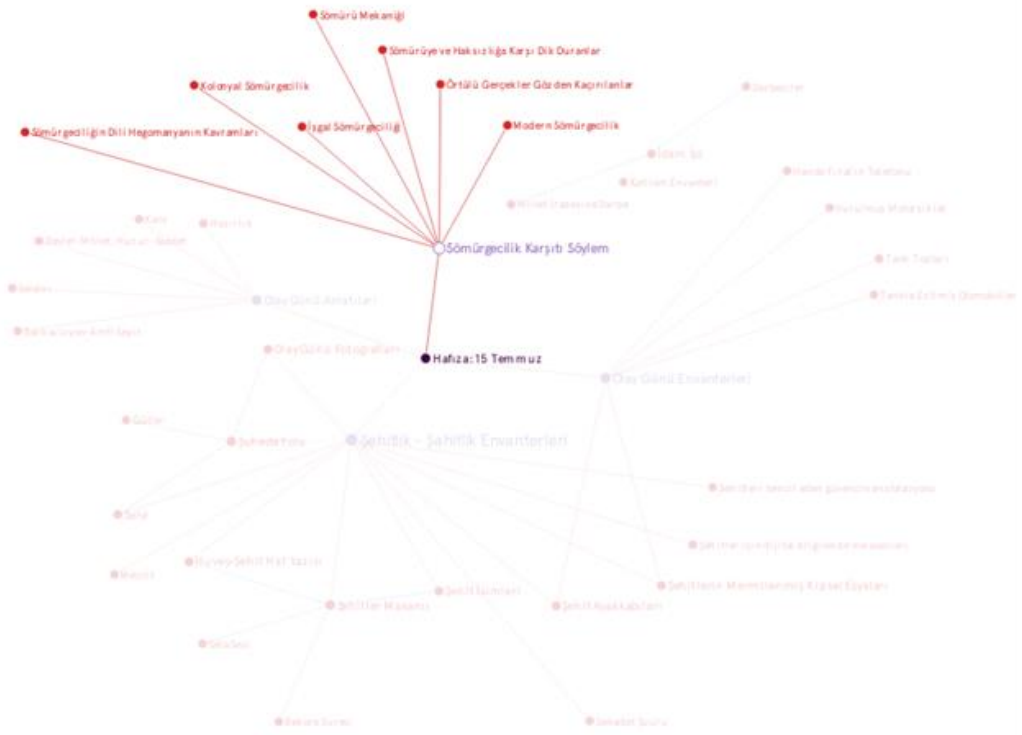
Müze binasının dışında bulunan, şehitlik kavramı üzerinden bağını kuran diğer bir hafıza düğümü ise Şüheda Yolu'dur. TDK'ya göre şehitler anlamına gelen Şüheda kelimesi, kelime anlamıyla beraber şehitlerle olan bağını hafıza ağında kurmaktadır (Görsel 15). Bu yol Nakkaştepe'den Şehitler Makamı'na yaya aksı sunarken, toplumsal hafızanın inşasını sağlayan birçok görsel imgeyi etrafında barındırır. Yolun etrafında olay gününe ait fotoğraflar sergilenmektedir. Bu fotoğrafları görerek şüheda yani şehitler yolunda yürüyen ziyaretçiler hem bu anlatıyla olay gününe yeniden şahitlik ederler, hem de yürüdükleri yoldan itibaren yolun isminde taşıdığı anlamla beraber şehitleri anmaya başlarlar. Şüheda Yolu'nun etrafında ise 251 adet gül ve selvi ağacı bulunmaktadır. Gül ve selvi ağacı İslami referanslarıyla beraber şehit sayısıyla eşdeğer sayıda olma sebebi ile numerik olarak bir anlatıyı üzerinde taşır. Böylece Şüheda Yolu şehitler üzerinden kurduğu kavramı pekiştirerek toplumsal hafıza inşasında hafıza düğümü olarak yer alır.

Görsel.15 Şüheda Yolu (Url-3).

Müze alanında anma deneyimine aracı olan bir mescit de bulunmaktadır. Bu mescit yine şehitlerin anılması noktasında İslami değerlerle bir olanak sunmaktadır. Seküler anma pratiklerine Gelibolu Yarımadası ya da Anıtkabir gibi mekânlar üzerinden baktığımızda anma ritüellerinden bulunan saygı duruşu alanlarının mekânlarda var olduğu görülmektedir. Hafıza:15 Temmuz Müzesi'ne baktığımızda ise şehitler için böyle bir alanın bulunmamasıyla birlikte, anma ritüeli İslami ritüeller ve değerlerle birleştirilmiştir. Mescit ile şehitlerin İslami değerlerle anılması için bir kullanım alanı sağlanmıştır. Bu da anma pratiklerinin de Hafıza:15 Temmuz Müzesinde dönüştürdüğünü göstermektedir.

4.2.4.Sömürgecilik Karşıtı Söylem

Müze içerisinde sömürgecilik karşıtı söylemler ve anlatılar yer almaktadır. Bu dolaylı anlatı biçimi toplumsal hafızanın varsayılan inşasını tersine çevirmektedir (Görsel 16). Hafıza düğümleri anılan olay ile direkt bağlar kurmamaktadır aksine anılan olayı işaret eder. Bu bölümde incelenen hafıza düğümleri 15 Temmuz darbe girişiminin kendisini göstermeyip, sömürgecilik üzerinden darbe kavramına dair bir görme biçimini karşımıza çıkarır. Jenks'e (2002) göre "görme biçimleri bakılan nesneye kısmi bir bakış açısı getirir." (s.8) Sömürgecilik kavramıyla oluşturulan müze içerisindeki hafıza düğümlerinde darbe kavramına sömürgecilik perspektifiyle bakmamızı sağlar. Bu hafıza düğümlerindeki görsel imgelerin nasıl tasarlandığı ise bize darbe kavramına dair farklı bir görme biçimini oluşturur.



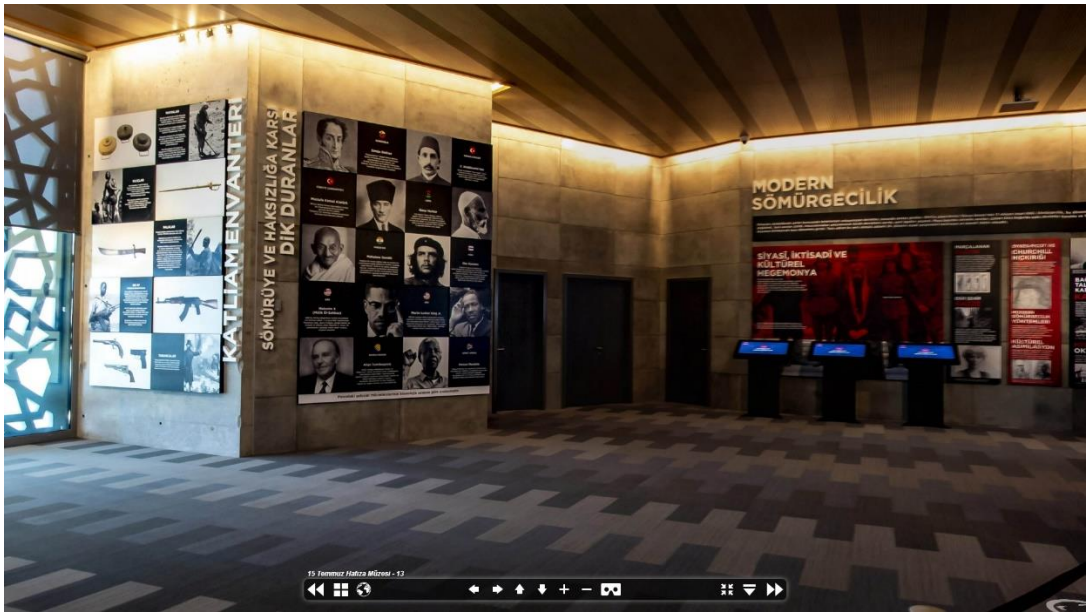
Görsel.16 Graph Common platformu ile üretilen sömürgecilik karşıtı söylemlerin hafıza düğümleri (Yazar tarafından üretilmiştir.)

Müze içerisinde sömürgeciliğe dair hafıza düğümleri grafik anlatılar aracılığıyla oluşturulmuştur (Görsel 17,18,19,20) Bu anlatılar kronolojik olarak aktarılmıştır. Görsel imgeler, anlatıyı kolaylaştıracak şekilde tasarlanmıştır. Görseller, tipografik tasarımlarla desteklenmiştir. Görsellerle beraber sunulan metinlerde ise anlatıyı basite indirgeyip emir kipinde kullanılan söylemlerle ve kademeli anlatılarla kavrama noktalarının kolayca anlaşılması sağlanmıştır.

Görsel.17 Sömürgecilik karşıtı grafik anlatılar (Url-3).

Görsel.18 Sömürgecilik karşıtı grafik anlatılar (Url-3).

Görsel.19 Sömürgecilik karşıtı grafik anlatılar (Url-3).



Görsel.20 Sömürgecilik karşıtı grafik anlatılar (Url-3).

Bu noktada anma mekânında hâkim olanın göstermek istediği kısmı bakış açısının nasıl aktarıldığını görmekteyiz. Sömürgecilik karşıtı söylemlerden oluşan hafıza düğümleri, darbe girişiminin engellenmesini sömürgeciliğe karşı yapılan bir ulus hareketi olarak hafıza ağına yerleştirmiştir. Dolayısıyla toplumsal hafıza kurulumu bu bakış açısını aktarmak amacıyla sömürgecilik karşıtı söylemlerden oluşan hafıza düğümlerini barındırmaktadır.

5.SONUÇ

Araştırma sonucu açığa çıkan hafıza ağına baktığımızda, hafıza ağındaki ağırlık noktasının şehitlik-şahitlik kavramlarıyla oluşturulan hafıza düğümlerinde olduğu görülmektedir. Görsel imgelerle kurulan bu hafıza düğümleri,

hafıza ağında kurduğu bağlarla 15 Temmuz darbe girişimi gününe dair toplumsal belleğin inşasında etkisini göstermektedir.

Öncelikle Hafıza:15 Temmuz Müzesi'nde toplumsal hafıza hâkim olan anlayıştan farklı olarak inşa edilmiştir. Hâkim olan anlayışta toplumsal hafızanın inşasında varsayılan ortak hissedilen duygular ve ritüeller bulunmaktadır. Ancak müzede bu inşa edilme biçimi tersine işlemektedir. Materyalist bir yöntemle hatırlatılmak istenen her öğe müzede sergilenmekte veya anlatılmaktadır. Olaylara şahit olduğumuza dair anlatıyı içeren materyaller ve anlatılar müze içerisinde yer almaktadır.

Diğer yandan şehit olanlara ait kişisel eşyalar veya onlara ait bir anlatıyı sunan temsiller ise müze içerisinde karşımıza sıklıkla çıkmaktadır. Bu noktada şehitlere ait nesneler ve anlatılar birer kanıt olarak sunulmuştur. Bu kanıtların sergilenme durumu, toplumsal hafızanın inşasında kanıta dayalı bir hakikat üretimi kaygısını taşıdığının göstergesidir. Müze olayla ilgili kanıtları bize sunarak, yine görme biçimimizi kanıtlar aracılığı ile şekillendirir ve olay gününe ait hakikatin toplumsal hafızada nasıl kurulması gerektiğini aktarır.

Bu kontrollü hafıza kurulumu sadece kanıta dayalı değil numerik anlatılarla da sağlanmaya çalışmıştır. Şehitlerle aynı sayıda bulunan envanterler ve şehitlerin ayakkabılarına verilen numaralar hafızanın sistematik bir şekilde inşasını sağlayarak hâkim olan tarafından görme biçiminin kontrollü bir şekilde oluşturulduğunu göstermektedir.

Hafıza:15 Temmuz Müzesi mekânında anma deneyimleri de görsel imgeler aracılığı ile dönüştürülmüştür. Ulus ve devlet ile ilgili anma mekânlarında saygı duruşu veya çelenk bırakma alanları gibi alanlar mekânların içinde bulunmaktadır. Müzede ise bu seküler anma deneyimleri karma anma deneyimlerine doğru evrilmiştir. Müzede zemin katta bulunan anı defteri geleneksel anma ritüellerini sürdürmeye devam ederken, diğer yandan Hafıza:15 Temmuz Müzesi'nde şehitlerin, dua ile İslami öğelerle anıldığı alanlar bulunmaktadır. Diğer yandan anma deneyimleri mekân içinde anma ritüelleriyle değil, materyalist bir bakış açısıyla olay günüyle ya da şehitlerle ilgili birçok nesneyle kurulan bağlar aracılığıyla anma deneyimi gerçekleşmektedir.

Görsel imgelerin kurgulanma biçimleri, bakılan konuyla ilgili görme biçimlerini şekillendirmektedir. Hafıza:15 Temmuz Müzesi'nde görsel imgeler, görme biçimini dönüştürmesi amacıyla kurgulanmıştır. Dönüşen bu görme biçimi toplumsal hafızanın inşa edilme biçimini de dönüştürmüştür. Anma mekânlarında bulunan görsel imgelerin kurgulanma yolları bakış açılarını şekillendirerek, toplumsal hafıza inşasında görsel bir kültür oluşturduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

Durkheim, É. (2004). Sosyolojik Yöntemin Kuralları (C. Saraçoğlu, çev.). İstanbul: Bordo Siyah Klasik Yayınlar.

Erbaş Gürler, E., Yetişkin, E., & Özer, B. (2018). Narrative Landscape: The Transformation of Memory(scape) making in Gallipoli Peninsula. Space and Culture, 21(3), 274–290. https://doi.org/10.1177/1206331217735299

Halbwachs, M. (2018). Kolektif Bellek (Z. Karagöz, çev.). İstanbul: Pinhan

Haraway, D. (1988). "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and The Privilege of Partial Perspective." Feminist Studies 14 (3): 575–99. https://doi.org/10.1215/9780822385943-005.

Jenks, C. (2002). “The Centrality of The Eye in Western Culture An Introduction.” In Visual Culture, edited by Chris Jenks, 1–25. Oxfordshire: Routledge. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004.

Karataş, İ. 2019. “Kültürel Miras Yapımı Süreçlerinde Sembolik İyileşmenin Rolü: 15 Temmuz Örneği.” Milli Kültür Araştırmaları Dergisi 3 (1): 94–109.

Schudson, M. (2007). ‘Kolektif Bellekte Çarpıtma Dinamikleri’. Cogito Dergi: Bellek: Öncesiz, Sonrasız. Çev., Begüm Kovulmaz. Sayı: 50,179-199. İstanbul: YKY Yayınları. (2007)

Url–1 <https://graphcommons.com/about>, erişim tarihi 18.05.2020.

Url-2 <http://beyazgazete.com/video/webtv/guncel-1/hafiza-15-temmuz-muzesi-ilk-kez-goruntulendi-730074.html>, erişim tarihi 14.06.2020

Url-3 <https://www.360tr.com/15-temmuz-hafiza-muzesi-10-panorama-sanal-tur_157eee48d5_tr.html>, erişim tarihi 22.03.2020

TÜRKİYE'DE DİSLEKSİ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

Nur KARATAY
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, nur.karatay@mail.ohu.edu.tr

Prof. Dr. Emre ÜNAL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, emreunal@ohu.edu.tr

ÖZ

Günümüzde öğrenme güçlükleri üzerinde pek çok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar hem öğrencilerin öğrenmelerinin artırılması hem de politika uygulayıcılarının bu türden öğrencilere karşı uygulayacakları eğitim politikalarına yön vermesi adına önemlidir. Disleksi de öğrenme güçlükleri arasında yer almaktadır. Bu kapsamda disleksi ile ilgili pek çok yayın da yapılmıştır. Bu araştırmada da Türkiye'de disleksi alanında 2000-2019 yılları arasında yayımlanan bilimsel makale, yüksek lisans tezi, tıpta uzmanlık tezi ve doktora tezlerinin çeşitli kriterlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi deseni ile yürütülmüştür. Araştırma için EBSCO, YÖK Tez Merkezi, Google Scholar (Google Akademik) ve Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi veri tabanlarında disleksi, okuma bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmış ve ölçütleri karşılayan 68 araştırma incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda, dislektik bireyleri tarama, tanılama, değerlendirme safhasında birçok testten bahsedilmiş olsa da ülkemizde uygulanan standart testler bulunmamaktadır. Birçok ülkede disleksili birey oranının bilinmesine karşın ülkemizde konu ile ilgili sadece bir araştırma bulunmaktadır. Bu konuyu açıklığa kavuşturacak geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır. Diğer ülkelerde azımsanmayacak sayıda olan dislektikler için ülkemizde de çalışmalar arttırılmalı, disleksili bireylerin tüm eğitim hayatını hatta bütün yaşamını etkileyen erken müdahale ve tedavi yöntemleri geliştirilmelidir.

Anahtar Kelime: Disleksi, okuma bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü

THE INVESTIGATION OF THE STUDIES ON DYSLEXIA IN TURKEY

ABSTRACT

Nowadays many studies are carried out on learning difficulties . These studies are important in terms of both increasing the learning of students and directing the education policies that policy practitioners will implement against such students. Dyslexia is also taking part among learning difficulties. In this context, many publications on dyslexia have been made. The purpose of this research is to investigate scientific papers, master's thesis, thesis for specialization in medicine and doctoral dissertations on dyslexia published in Turkey between 2000 and 2019 in terms of various criteria. The research was carried out with content analysis technique, which is one of the qualitative research techniques. EBSCO, YÖK Thesis Centre, Google Scholar (Google Scholar) and Niğde Ömer Halisdemir University databases were scanned using the keywords of dyslexia, special learning difficulties and learning difficulties, and 68 studies that met the criteria were examined. Although many tests in the screening, diagnosis, and evaluation stages of dyslexic individuals are mentioned in the studies examined, there exist no standard tests applied in our country. Also, while the rate of individuals with dyslexia is known in many other countries, there is only one research article in our country that investigates the dyslexia rate in our country. More studies should be conducted in our country for the dyslectic individuals, who constitute a considerable amount in other countries, and early intervention and treatment methods that will affect the dyslectic individuals' entire educational, even private, lives should be developed.

Keywords: Dyslexia, reading disorder, special learning disability, learning disability.

1.GİRİŞ

Okuma, hafıza,dikkat, görsel ve işitsel algılama gibi zihinsel becerilerin bir arada kullanıldığı karmaşık bir süreçtir (Akyol & Yıldız, 2010). Okuma, algısal yönü çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceridir, beyin okuduklarını anlamak için hem zihinsel, hem dilsel, hem de dil dışı örüntüleri bir arada kullanır(Ünal, 2007). Bu yetiyi henüz kazanamamış yani zihinsel, dil ve dil dışı gelişim hazırlığını tamamlayamamış çocuklarda okuma sorunları ile karşılaşılmaktadır. Bu sorunların bir kısmı zaman içerisinde kendiliğinden kaybolurken bazıları gün geçtikçe kendisini daha belirgin şekilde göstermektedir. Sunulan eşit eğitim fırsatına, normal ya da normal üstü zekaya sahip olmaya karşın okuma- yazmada yaşanan güçlükler bilinen sebeplerden (görme - duyma sorunları, psikiyatrik sorunlar ...vb) kaynaklanmıyorsa "okuma bozukluğunu" (disleksi) işaret etmektedir. Özgül öğrenme güçlüğünün bir çeşidi olan okuma bozukluğu, toplumda en yaygın görülen öğrenme güçlüklerindendir. Öğrenme güçlükleri, konuşma, okuma, yazma, anlama ya da aritmetik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında gecikme, bozulma ile kendini gösteren bir grup heterojen bozukluğu içeren bir terimdir(Asfuroğlu & Fidan, 2016). Öğrenme güçlüğü; algılama güçlükleri, beyin hasarlarından dolayı meydana gelen öğrenme güçlükleri, minimal beyin işlev bozukluklarından dolayı meydana gelen öğrenme güçlüklerini, disleksi ve gelişimsel afazinin hepsini kapsayan genel bir şemsiye olarak düşünülürse; bu güçlüklerin her biri Engelli Bireyler Eğitim Yasası'na (IDEA) göre özel öğrenme güçlüğüdür (Balcı, 2015). Özgül öğrenme güçlüğü, çocuğun yaşı, zihinsel düzeyi, aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda akademik başarısının beklenenin altında olmasıyla ortaya çıkan nörogelişimsel kökenli bir bozukluktur (Babür, 2018). Gerekli girişimlerde bulunulmuş olmasına karşın, en az altı aydır süren, sözcükleri seslendirme, okuduğunu anlama, yazma, hesaplama ve akıl yürütme becerileri, kişinin kronolojik yaşına göre değerlendirildiğinde en az birinde görülen yetersizlik özgül öğrenme güçlüğüdür (DSM-5, 2014). Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün (ÖÖG) okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi), aritmetik becerilerde güçlük (diskalkuli) ve motor koordinasyon güçlüğü (dipraksi) gibi alt tipleri bulunmaktadır (Karaca, Karaca, Çalış, & Yiğit, 2019).

Disleksi eski Yunanca'da "dys" ve "lexicos" kelimelerinin birleşmesiyle oluşturulmuştur."Dys" zorluk, acı, anormal "lexicos" ise dilin kelimeleri anlamına gelmektedir. Yani eski Yunanca'da disleksi "kelimelerle zorluk" anlamını içermektedir (Doyle, 2002). Disleksi, zekası normal ya da normal üstü olan, herhangi bir duyusal, nörolojik, fiziksel, ruhsal ve kültürel özrü olmayan okuma, yazma, matematik, kendini ifade etme, düşünme, zaman ve mekanda yönetme alanlarından biri veya birkaçında yetersizliğe yol açan bir bozukluktur(Salman, Özdemir, Salman, & Özdemir, 2016).

Teorik Çerçeve

Disleksinin tarihsel gelişimi 19. yüzyılın sonlarına dayanmaktadır. 1877 yılında, Kussmaul, görmede, zekâda, konuşmada problem olmamasına rağmen metin körlüğünün varlığından bahsetmiş, 1887 yılında ise Berlin, beyinde meydana gelen rahatsızlıklar nedeniyle edinilen bu durumu 'disleksi' terimini kullanarak ifade etmiştir. (Balcı, 2015). Dejerine, 1892'de dislektik bireylerin sol beyin loblarında sorunlar yaşadığını belirtmiştir (Yurdakal, 2019). 1896 yılında W. Pringle Morgan adında bir doktor, İngiliz Tıp Dergisi'ne yazdığı "Doğuştan Kelime Körlüğü" isimli bir raporunda normal bir zeka seviyesine sahip okuma güçlüğü çeken 14 yaşında Percy adında bir erkek çocuğu vakasını anlatmıştır (MEB, 2014). Bu dönemde disleksi görme sorunu olarak değerlendirilmekteydi. Disleksinin ilk olarak Dr. Morgan ve Dr. Ortan gibi göz doktorları tarafından ele alınmasıyla ilk bulgular göz sorunlarına yönelmiş ve bu görüş

1960'lara kadar devam etmiştir (Yurdakal, 2019). Günümüzde ise disleksinin dil sistemiyle ilgili zihninin işleyişindeki farklılıktan kaynaklandığı bilinmektedir. Literatürde disleksi görsel motor yaklaşımla ele alınırken günümüzde işitsel ve dil becerileri çerçevesinde incelenmektedir(Bender, 2012).

Disleksinin beynin özel bir bölümünden kaynaklandığı fikrine dayanarak ilk araştırma Norman Geschwind tarafından yapılmıştır (Nicolson & Fawcett., 2008). Geschwind'den sonra beyne ilişkin araştırmayı Galaburda ve meslektaşları yapmıştır (Nicolson & Fawcett., 2008). Galaburda ve meslektaşları, normal beyinlerde dil bölgesinde sol bölüm sağ bölümden daha büyükken, disleksili beyinlerde her iki bölümün eşi tolduğunu (aralarında simetri bulunduğu) ya da ters asimetrinin (sağ soldan daha büyük) olduğunu tespit etmiş, bu farklılık dışında ise disleksili beyinlerde cerabral corteksin birçok bölümünde mikroskopik anormallikler olduğunu tespit etmiştir (Nicolson & Fawcett., 2008). Dislektik bireylerde fonolojik görevler sırasında beynin arka dil bölgesindeki düşük aktivasyona karşılık beynin ön tarafındaki dil bölgelerinin telafiedici olarak daha fazla çalıştığı gözlenmiş, beyinde görülen farklı devre ve bağlantılarının okuma başarısızlığının kaynağı mı yoksa sonucu mu olduğu henüz bilinemektedir (Köksal, 2017)

Disleksiyi nedenlerine göre iki alt başlıkta incelemek mümkündür.

Edinilmiş disleksi: Aleksi ya da travmatik disleksi olarak da bilinmektedir. Daha önce dislektik belirtiler göstermezken sonradan felç, kaza, psikiyatrik sebepler, beyin tümörü, madde bağımlılığı gibi sebeplerden dolayı oluşan beyin hasarları sonucu yaşanılan okuma bozukluğudur. Bu durum "kelime körlüğü" olarak da adlandılılmaktadır. Genellikle yetişkinlerde görülür (Doyle, 2002) .

Gelişimsel disleksi: Gelişimsel disleksi, genetik, nörolojik ve bilişsel temellere sahip nörogelişimsel bir bozukluktur (Acar, 2018). Herhangi bir nörolojik anormalliğin eşlik etmediği, çocukluktan itibaren yaşanan, kalıtımın büyük etkisi olduğu düşünülen biyolojik kökenli bir bozukluktur (Sarıpınar, 2006).

Ülkemizde, disleksili ve diğer özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin okuma problemiyle başlayan zorlu serüvenleri ne yazık ki durumları anlaşılamadığı için tüm akademik hayatlarını etkileyen sırtlarında bir kambura dönüşmektedir. Dislektiklerin okul öncesinde de fark edilebilir olmasına karşın disleksi daha çok ilkokul döneminde çocuğun okumada yaşadığı güçlüklerle kendini göstermektedir. Ancak bu dönemde dahi durumu fark edilemeyen disleksili çocukların akademik başarısızlığı zamanla ruhsal problemleri beraberinde getirmektedir. Dislektikler başarısızlık duygusuyla birlikte her geçen gün kendilerine olan güvenlerini kaybetmektedir. Düşük öz-benlik algısıyla baş edemeyen çocukların bir kısmı kendi kabuklarına çekilip çekingenlik davranışı gösterirken bir kısmı da dikkat çekme isteğiyle aşırı davranışlar sergilemektedir (Karaca, Karaca, Çalış, & Yiğit, 2019; Asfuroğlu & Fidan, 2016). Okulda zorlanan, evde horlanan disleksili çocuklarımız kendilerini büyük bir çıkmazın içinde bulmaktadır. Oysaki küçük bir farkındalıkla kendilerinden Albert Einstein Thomas Edison, John Kennedy, John Lennon, Michelangelo, Walt Disney, Wolfgang Amadeus Mozart, TomCruise, Stephen Hawking, Agatha Christie, Pablo Picasso, Leonardo da Vinci gibi birçok dahi çıkmaktadır. Disleksinin zeka ile ilişkilendirilmemesine karşın disleksili bireylerin özellikle yetişkinlerin dislektik olmayanlara göre daha fazla yaratıcı düşünme becerisine sahip oldukları birçok araştırmacı tarafından kabul görmüştür (Yangın, Yangın, Önder, & Şavlığ, 2016; Bingöl, 2003; Kolburan & Erbay, 2014)

Problem

Disleksi, Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere birçok ülkede yerini bulmuş bir kavram iken Türkiye'de anlaşılmaya çalışılan bir olgudur. Birçok ülkede konuyla ilgili kapsamlı araştırmalar bulunmaktadır, ülkemizde ise yapılan çalışmalar çok kısıtlıdır. Öğrenme güçlüğü çeken bireylerin oranı %25 olarak bilinmektedir. Yani her dört kişiden biri öğrenme güçlüğü yaşamaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin ise %80'ini okuma güçlüğü (disleksi) oluşturmaktadır. Okullarda, çocuk ruh sağlığı ve hastalıklarında en sık rastlanan problemin okuma güçlüğü olmasına rağmen konuyla ilgili farkındalık düzeyi çok düşüktür. Disleksi hakkında birçok bireyin hiçbir fikrinin olmaması özellikle bu insanların erken tanısında hayati önem taşıyan öğretmenlerin yetersiz bilgiye sahip olması dislektik çocuklar, aileleri ve ülkemiz için çok büyük bir sorundur. Azımsanmayacak sayıda insanda var olan disleksi, bireylerde büyük sorunlara dönüşmeden fark edilmeli ve gerekli eğitsel tedavi yöntemleri uygulanmalıdır.

Amaç

Bu çalışma ile disleksi alanında 2000-2019 yılları arasında ülkemizde yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır.

Alt Amaçlar

Bu çalışma ile ülkemizde Disleksi alanında 2000-2019 yılları arasında yapılan çalışmalar incelenerek şu sorulara cevap aranmıştır:

1) Çalışmaların araştırma türlerine göre dağılımı nedir?
2)Çalışmaların alanlara göre dağılımı nedir?
3)Disleksi alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
4)Disleksi alanında yapılan çalışmalar hangi içerikte ele alınmış?
5)Çalışmalarda kullanılan araştırma desenleri nelerdir?
6) Disleksiyi tarama, değerlendirme ve tanılama safhasında hangi testler kullanılmış yada önerilmiştir?
7)Disleksi alanında yapılan çalışmaların bulguları(sonuçları, etkileri) nelerdir?

2.YÖNTEM

Bu çalışma Türkiye'de disleksi alanında 2000-2019 yılları arasında yapılmış çalışmaların incelenmesine yönelik bir içerik analizidir. İçerik analizi belli bir konu hakkında yapılan çalışmaları önceden belirlenmiş kategoriler, eğilim ve sonuçlar dahilinde inceleyen bir araştırma metodudur (Çalık & Sözbilir, 2014). İçerik analizi toplanan verilerin ve yapılan araştırmanın özelliklerine göre meta-analiz, meta sentez(tematik içerik analizi) ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç gruba ayrılmıştır(Çalık &Sözbilir, 2014). Meta-analiz, belli bir konuda birbirinden bağımsız çalışmaların sonuçlarını birleştirerek istatistiksel analizini yapar ve sonraki çalışmalara ışık tutacak çıkarımlarda bulunur.Herhangi bir türde yapılacak nicel araştırmalarda kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel). Meta-sentez belli bir konuda yapılan çalışmaların nitel bulgularının değerlendirilmesi, yorumlanması, çalışmaların benzer ve farklılıkların belirlenmesine dayanan çalışmalardır (Polat & Ay, 2016). Bu çalışmalarda sonraki çalışmalara kolaylık sağlayacak önemli çıkarımlarda bulunulur. Çalışmalarda kısıtlı sayıda araştırmalar incelenir (Çalık & Sözbilir, 2014). Betimsel içerik analizi ise çalışmaların konu hakkındaki eğilimlerini, öne çıkan başlıkları, bulgularda nitel ve nicel sonuçların değerlendirmesini yapansistematik bir çalışma yöntemidir (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu

çalışmada disleksiyle ilgili ortaya konan bilimsel çalışmalar bütüncül bir bakış açısıyla ele alınacağından içerik analizi yöntemlerinden betimsel içerik analiz çalışması olarak değerlendirilebilir.

Evren

Çalışma evreni, 2000-2019 yılları arasında Türkiye'de hazırlanmış 43 makale, 25 tez olmak üzere toplam 68 araştırmadan oluşmaktadır.

Sınırlılıklar (Ölçütler)

Bu araştırma;

- Disleksi ile ilgili makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi ve tıpta uzmanlık tezleriyle,
- 2000-2019 yılları arasında disleksiyle ilgili yapılan tam metin çalışmalar ve ulaşılabilen kaynaklar ile sınırlıdır.

Veri Toplama Süreci (Araştırma Stratejisi)

Disleksi ile ilgili makalelere Scholar Google (Google Akademik), Ebsco ve Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi'nin veri tabanından "Disleksi", "Özel Öğrenme Güçlüğü", "Öğrenme Güçlüğü" anahtar kelimeleri yazılarak ulaşılmıştır. Tezlere ise YÖK tez merkezi sisteminden "Disleksi" anahtar kelimesi yazılarak ulaşılmıştır. Ulaşılan tez ve makalelerin başlık, özet, anahtar kelimeleri ve bulgular kısmı incelenmiştir. Çalışmaya, ulaşılabilen 43 makale ve 25 tez olmak üzere 68 araştırma ile başlanmıştır. "Özel Öğrenme Güçlüğü" ve "Öğrenme Güçlüğü" anahtar kelimeleri ile birçok makale ve teze ulaşılmasına karşın itinalı bir inceleme sonucu disleksi hakkında derinlemesine bilgi veren, amaç ve alt amaçlarda yer alan sorulara cevap olacak nitelikteki çalışmaların seçilmesine ağırlık verilmiştir. Ayrıca disleksinin teorik tarafını açıklığa kavuşturan, bulgu ve sonuçlar kısmında öğretmen, öğrenci, veli ve topluma dönük fayda sağlayan araştırmaların seçimine özen gösterilmiştir. Disleksinin, ülkemizde son yıllarda akademik ve tıbbi alanda üzerinde durulmaya başlanması ve konu hakkında yapılan çalışmaların daha çok yakın dönemde ortaya konmasından ötürü 2000 yılından sonraki çalışmaların araştırmaya alınması uygun bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmaya dahil edilen 43 makale ve 25 tez araştırması iki ayrı klasörde toplanmıştır. Bu 43 makale araştırmasının içeriklerine göre 5 ana başlığa ayrılmıştır.

1)Disleksinin tanımlanması ve özellikleri

2)Bireylerin ve eğitimcilerin farkındalık düzeyleri

3) Eğitsel tedavi yöntemleri

4)İçerik analiz çalışmaları

5)Test geliştirme çalışmaları

25 tez araştırmasnın da içeriklerine göre 4 ana başlığa ayrılmıştır.

1)Disleksinin tanımlanması ve özellikleri

2)Dislektik bireylerin ruhsal profilleri

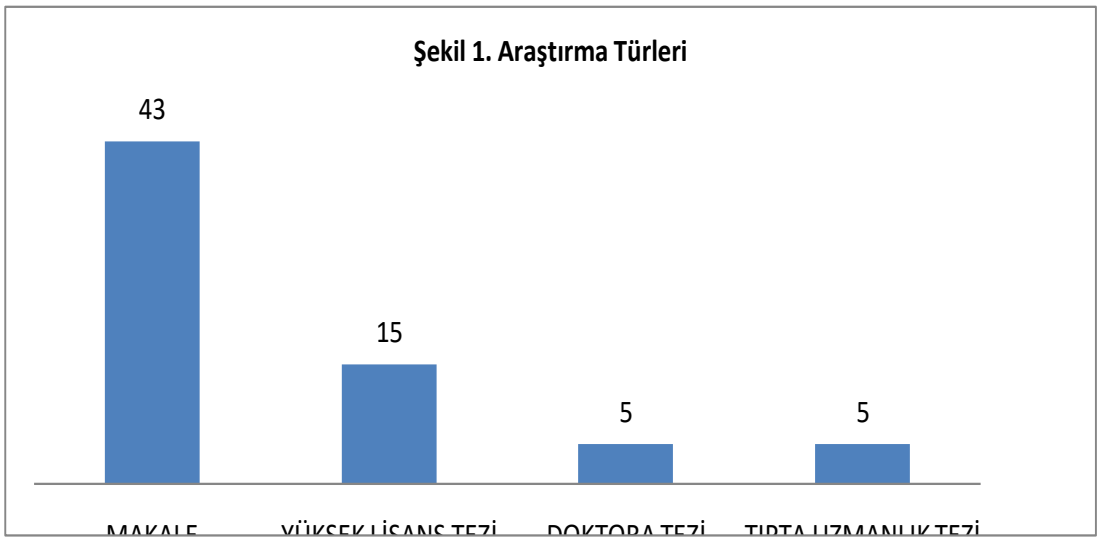
3) Eğitimcilerin farkındalık düzeyleri

4)Eğitsel tedavi yöntemleri

3.BULGULAR

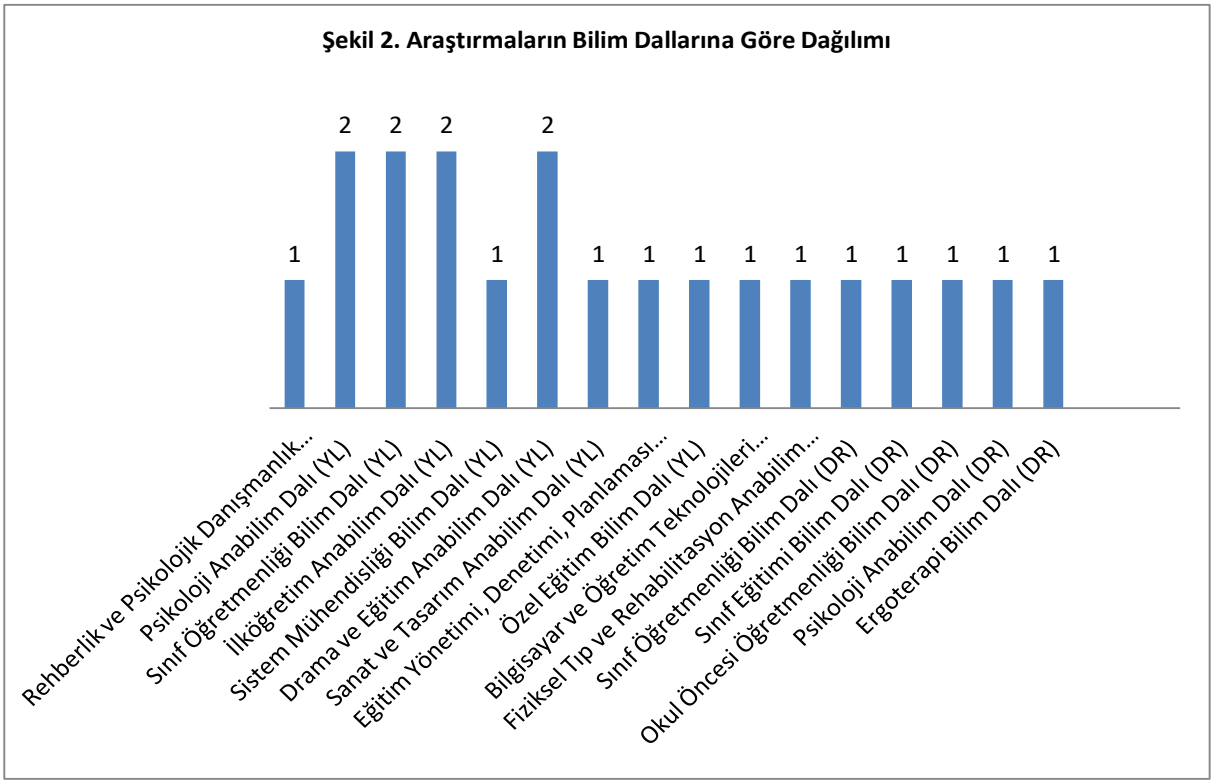
Araştırmaların Türleri

Çalışmaya dahil edilen 68 araştırmanın 43'ünün (%62) makale, 15'inin (%22) yüksek lisans tezi, 5'inin (%8) doktora tezi, 5'inin (%8) tıpta uzmanlık tezi olduğu görülmektedir. Araştırmanın türleri şekil-1'de gösterilmiştir.



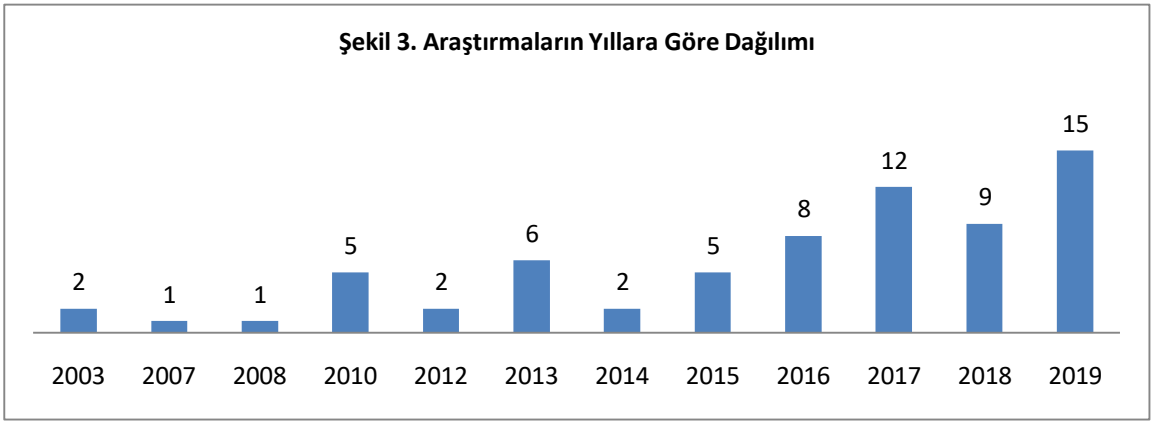
Araştırmaların Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Araştırmadaki 15 yüksek lisans tezinin biri rehberlik ve psikolojik danışmanlık bilim dalında, ikisi psikoloji anabilim dalında, ikisi sınıf öğretmenliği bilim dalında, ikisi ilköğretim anabilim dalında, biri sistem mühendisliği bilim dalında, ikisi drama ve eğitim anabilim dalında, biri sanat ve tasarım anabilim dalında, biri eğitim yönetimi, denetimi, planlaması ve ekonomisi bilim dalında, biri özel eğitim bilim dalında, biri bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi anabilim dalında, biri ise fiziksel tıp ve rehabilitasyon anabilim dalında gerçekleştirilmiştir. Doktora tezlerinin ise ikisi sınıf öğretmenliği bilim dalı, biri okul öncesi öğretmenliği bilim dalı, biri psikoloji anabilim dalı, birisi ise ergoterapi bilim dalında gerçekleştirilmiştir. Tıpta uzmanlık tezlerinde ise biri fizyoloji anabilim dalı, üçü çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalı, birisi ise tıp ve rehabilitasyon anabilim dalı olarak gerçekleştirilmiştir. 20 yüksek lisans ve doktora tezinin dağılımı şekil-2'de gösterilmiştir.



Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Araştırılan 68 çalışma yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2003 yılında iki tane, 2007 yılında bir tane, 2008 yılında bir tane, 2010 yılında beş tane, 2012 yılında iki tane, 2013 yılında altı tane, 2014 yılında iki tane, 2015 yılında beş tane, 2016 yılında sekiz tane, 2017 yılında on iki tane, 2018 yılında dokuz tane, 2019 yılında ise on beş tane çalışma olduğu görülmüştür. Araştırmaların yıllara göre dağılımı şekil-3'te gösterilmiştir.



Araştırma Konularına Göre Dağılımı

1)Tez Araştırmaları

25 tane yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tez çalışma konularının incelenmesi sonucu disleksi hakkında yapılan araştırmalar dört ana başlık altında toplanmıştır.

1)Disleksinin tanımlanması ve özellikleri

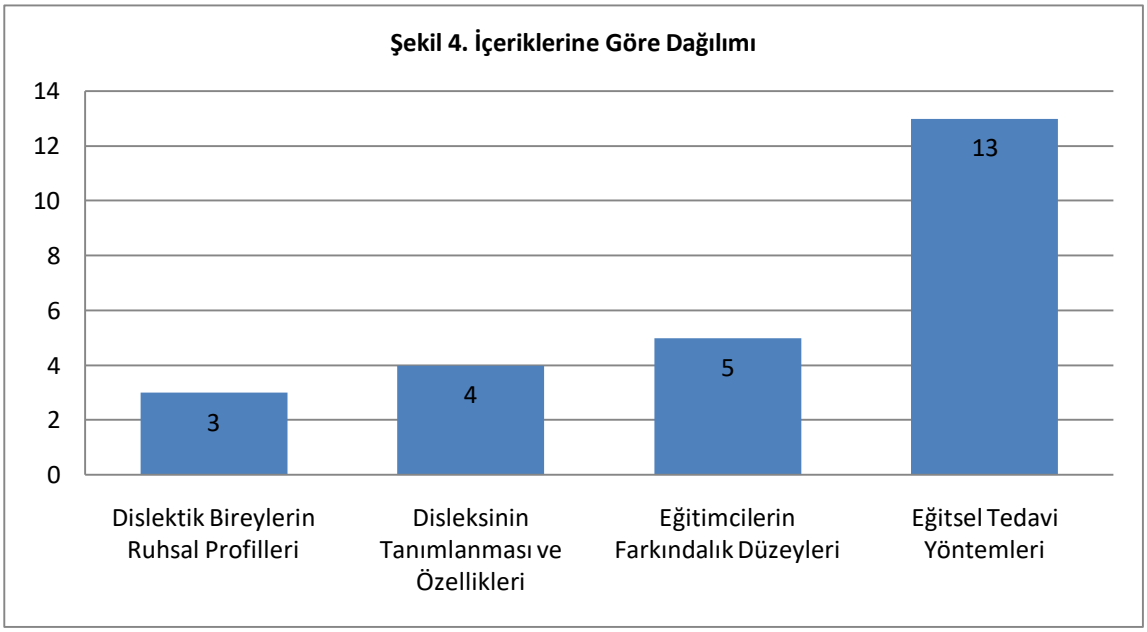
2)Dislektik bireylerin ruhsal profilleri

3) Eğitimcilerin farkındalık düzeyleri

4)Eğitsel tedavi yöntemleri

Eğitsel tedavi yöntemleri başlığı altında; kullanılan eğitim-öğretim programları, drama ile eğitim, bilişsel terapi eğitimi, cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri, erken müdahale eğitimi, web tabanlı eğitim, iletişim tasarımı eğitimi, denge eğitimi, yurt dışı eğitim programlarının incelenmesi konuları araştırılmıştır.

25 tez çalışmasının 3 tanesi (%12) dislektik bireylerin ruhsal profilleri, 4 tanesi (%16) disleksinin tanımlanması ve özellikleri, 5 tanesi (%20) eğitimcilerin farkındalık düzeyleri, 13 tanesi ise eğitsel tedavi yöntemlerine yönelik araştırmalardır. Tarama, tanılama ve değerlendirmeye yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Yüksek lisans araştırmalarının konularına göre dağılımı şekil-4'te gösterilmiştir.



2)Makale Araştırmaları

Araştırılan 43 makalenin konularının incelenmesiyle disleksi ile ilgili çalışmalar beş ana başlık altında toplanmıştır.

1)Disleksinin Tanımlanması ve Özellikleri

2)Bireylerin ve Eğitimcilerin Farkındalık Düzeyleri

3) Eğitsel Tedavi Yöntemleri

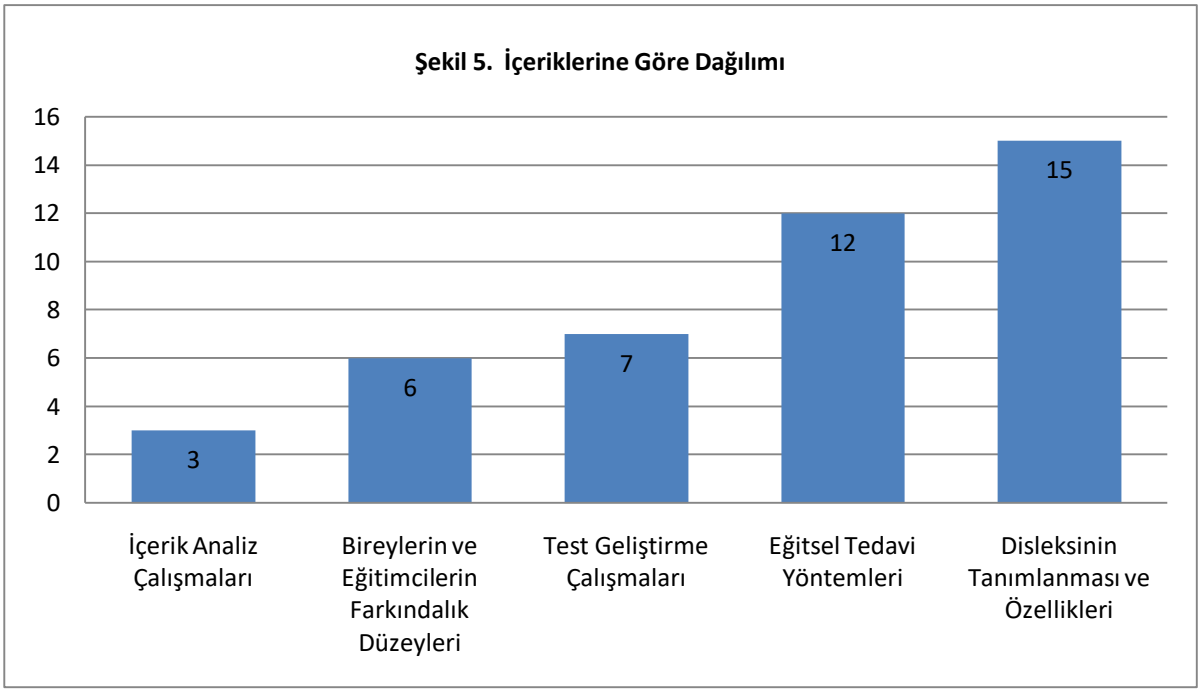
4)İçerik Analiz Çalışmaları

5)Test Geliştirme Çalışmaları

Eğitsel tedavi yöntemleri başlığı altında; okuma-yazma becerisinin geliştirilmesi, erken müdahale eğitimi, 3P metodu ile boşluk tamamlama tekniği, bireyselleştirilmiş okuma programı, çoklu duyusal yaklaşımla okuma öğretimi,

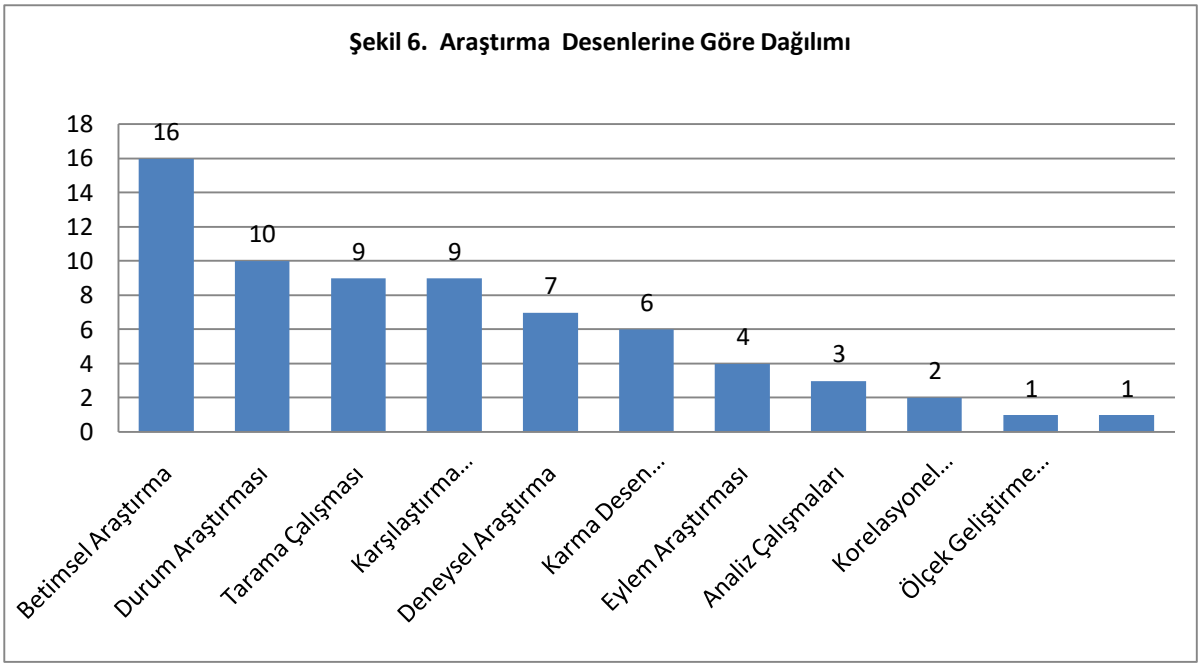
fonolojik farkındalık becerisi, akıcı okuma becerisi, görsel algı becerilerinin okumaya etkisi, çift görme odaklı denge egzersizleri konuları yer almıştır.

43 makale çalışmasının 3 tanesi (%7) içerik analiz çalışmaları, 6 tanesi (%14) bireylerin ve eğitimcilerin farkındalık düzeyleri, 7 tanesi (%16) test geliştirme çalışmaları, 12 tanesi (%28) eğitsel tedavi yöntemleri, 15 tanesi ise (%35) disleksinin tanımlanması ve özelliklerine yönelik çalışmalardır. Makale araştırmalarının konularına göre dağılımı şekil-5'te gösterilmiştir.



Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Bu çalışmada incelenen 68 araştırmanın 16'sı (%24) betimsel araştırma, 10'u (%15) durum araştırması, dokuzu (%13) tarama çalışması, dokuzu (%13) karşılaştırma çalışması, yedisi (%10) deneysel araştırma, altısı (%9) karma desen araştırması, dördü (%6) eylem araştırması, üçü (%4) analiz çalışmaları, ikisi (%3) korelasyonel çalışmalar, biri (%1) ölçek geliştirme araştırması, biri (%1) ise geliştirme araştırması yöntemini kullanmıştır**.**Araştırmaların kullandıkları araştırma yöntemlerine göre dağılımı şekil-6'da gösterilmiştir.



Kullanılan veya Önerilen Testler

Bu çalışmaya dahil edilen 39 araştırmada toplamda 60 tane farklı testten bahsedilmiştir. Bunlardan en yaygın olanı 20 araştırmada (%14,9) yer alan Wechsler Çocuklar için Zeka Testi (WISC-R)'dir.İkinci sırada ise Gessel Gelişim Figürleri Testi yedi araştırmada (% 5,2) üçüncü sırada ise Görsel- İşitsel Sayı Dizileri Testi (GIST-A) altı araştırmada (%4,5) yer almaktadır.Yanlış Analiz Envanteri, Bender-Gestalt Görsel Motor Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi araştırmalardabeşer defa (%3,7) yer almıştır.

Kullanılan veya Önerilen	n	Tüm Testler İçinde Yüzdesi
Wechsler Çocuklar için Zeka Testi (WISC-R)	20	14,9
Gessel Gelişim Figürleri Testi	7	5,2
Görsel – işitsel Sayı Dizileri Testi (GiST–A)	6	4,5
Yanlış Analiz Envanteri	5	3,7
Bender-Gestalt Görsel Motor Algı Testi	5	3,7
Peabody Resim Kelime Testi	5	3,7
Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi	5	3,7
Özgül Öğrenme Güçlüğü Bataryası	4	3,0
Harris Lateralleşme Testi	4	3,0

Sağ-Sol Dominans (Heat) Testi	4	3,0
Hızlı Otomatik İsimlendirme Testi	3	2,2
Woodcock-Johnson III ve Woodcock Okuma Uzmanlığı Testi	3	2,2
Standford – BinetZeka Testi	3	2,2
WRAT Geniş Kapsamlı Başarı Testi	3	2,2
Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi	3	2,2
İnsan Çiz Testi	2	1,5
Verimli Kelime Okuma Testi-2 (TOWRE-2)	2	1,5
Yazılı Dil Testi-4 (TOWL-4)	2	1,5
Okuma Testi	2	1,5
Saat Çizim Testi	2	1,5
Tandem Yürüyüşü Testi	2	1,5
Çizgi Yönünü Belirleme Testi (ÇYBT)	2	1,5
Sayı Dizisi Öğrenme Testi(SDÖT)	2	1,5
Stroop Testi (ST)	2	1,5
Rorschach Testi (Mürekkep lekesi testi)	1	0,7
T.A.T. testi (Tematik Algı Testi)	1	0,7
C.A.T. testi (Çocuklarda Tematik Algı Testi)	1	0,7
Öğretmen Bilgi Formu ve Disleksi Bilgi Testi	1	0,7
Okuma Yazma Becerilerinin incelenmesi	1	0,7
Ses İzolasyonu Testi	1	0,7
Kapsamlı Fonolojik İşlem Testi-2 (CTOPP-2)	1	0,7
Gray Sesli Okuma Testi-4 (GORT-4)	1	0,7
Matematik Testi	1	0,7
Öncelik Sonralık İlişkilerinin Sorgulanması	1	0,7
Görme Keskinliği Testi	1	0,7
Modifiye Denge Duyusal İnteraksiyonu Klinik Testi (MDDİKT)	1	0,7
Stabilite Limiti Testi (SLT)	1	0,7

Karşıya Yürüme Testi	1	0,7
Fonolojik Farkındalık Testi	1	0,7
Harfleri Tanıma Kontrol Formu	1	0,7
Kelime Okuma Bilgisi Testi	1	0,7
İz Sürme Testi	1	0,7
İşaretleme Testi	1	0,7
Fonksiyonel uzanma testi (FUT)	1	0,7
Zamanlı kalk ve yürü testi (ZKYT)	1	0,7
Mangina Testi	1	0,7
İşitsel Sözel Öğrenme testi	1	0,7
Kelime İlişkilendirme Testi	1	0,7
Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testi (BOMYT)	1	0,7
Dinamik Ergoterapi Kognitif Testi-Çocuk (DOTCACh)	1	0,7
AnnetPeg Testi	1	0,7
Praksis Testi	1	0,7
Sürekli Performans Testi (SPT)	1	0,7
Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-2 (SOBAT-2)	1	0,7
Motor Yetenek Olmaksızın Görsel Algılama Testi-3 (MVPT-3)	1	0,7
Zihin Kuram Test	1	0,7
Pediatrik Yaşam Kalitesi Ölçeği (PedsQL)	1	0,7
Parmak-Burun İzleme Testi	1	0,7
Yönetici İşlevler Davranış Değerlendirme Envanteri	1	0,7
Yazma Testi	1	0,7
Toplam	**134**	**100,0**

Kullanılan veya Önerilen Ölçekler

Çalışmaya dahil edilen 39 çalışmada 16 farklı ölçek yer almaktadır.Bunlardan Bracken Temel KavramÖlçeği İfade Edici Formu ve Yürütücü işlevler ve aktivite rütinleri ölçeği (YİARÖ) ikişer defa, diğer ölçekler ise birer defa araştırmalarda yer almıştır.

Kullanılan veya Önerilen Ölçekler	n	Tüm Ölçekler İçinde Yüzdesi
Bracken Temel KavramÖlçeği İfade Edici Formu	2	11,11
Yürütücü işlevler ve aktivite rütinleri ölçeği (YİARÖ)	2	11,11
Dinamik Ergoterapi Biliş Ölçeği, Conners Kapsamlı Davranış Değerlendirme Ölçeği	1	5,56
Brown Dikkat Eksikliği Bozukluğu Ölçeği	1	5,56
Colorado Öğrenme Güçlüğü Anketi Okuma Alt Ölçeği (CLDQ-R)	1	5,56
Pediatrik Sağlıkla İlgili Yaşam Kalitesi Ölçeği	1	5,56
Sesli Okuma Akıcılığı Ölçeği	1	5,56
Prozodik Okuma Ölçeği	1	5,56
Ortam ve Seslendirme Ölçeği	1	5,56
Pediatrik Berg Denge Ölçeği	1	5,56
Kişisel Bilgi Formu	1	5,56
Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği	1	5,56
Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği	1	5,56
Delis Yürütücü işlevler Ölçeği	1	5,56
Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği	1	5,56
DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği	1	5,56
Toplam	**18**	**100,00**

Araştırmaların Bulguları (Sonuçları, Etkileri)

Bu çalışmaya dahil edilen 25 araştırmanın 10'u yüksek lisans tezi, dördü doktora tezi, 3'ü tıpta uzmanlık tezi, 8'i ise makaleden oluşmaktadır. Araştırmaların sonuçları şu şekilde sıralanmıştır;

Akçay'ın (2014) yüksek lisans tezinde, disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemlerine, öğrenim durumlarına, mezun oldukları üniversitelere, okuttukları sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.Ankete katılım sağlayan öğretmenlerden hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akyürek'in (2017) doktora tezinde, disleksili çocukların görsel algı beceri parametrelerinden ayırt etme, görsel hafıza, uzaysal ilişkiler, şekil zemin algısı, tamamlama ve taramayı içeren aktivitelerin aynı ortamda aynı düzeyde çocuklar ile karşılaştırıldığında ergoterapisttarafından yapılan bilişsel terapi uygulamasının etkin bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.Ayrıca dikkat, hafıza, oryantasyon, motor planlama ve sınıflandırma becerileri ile ilgili aktiviteleri çocuğun

seviyesine göre derecelendirerek ergoterapist tarafından yapılanbilişsel terapi uygulamasının etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altuntaş'ın (2010) yüksek lisan tezinde, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre disleksinin genel özellikleri, dislektik davranışlar, disleksi tanı süreci ve dislektiklerin eğitim sürecine ilişkin bilgileri farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmadıkları yalnızca tekrar yapma, sabır gösterme, ek süre tanıma ve öğrencinin yapabileceği çalışmalar verildiği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin hem disleksi hem de dislektiklerin eğitimindeki yeterliliği araştırılmış ve sınıf öğretmenlerinin her iki konuda da kendilerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı'nın (2015) doktora tezinde, Amerika Birleşik Devletleri'nde dislektik bireylerin değerlendirmelerinin işitme-görme, anlama-sözlü dil yeteneği ve fonolojik farkındalık beceri alanlarında değerlendirildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu üç alana ait becerilerinvarlığı ve kişide bulunma derecesi, bazı standart testlerle ölçülmektedir. Türkiye'de ise dislektik bireylere standart testlerle yapılan ön ve son değerlendirmelerden söz etmek mümkün değildir. Amerika Birleşik Devletleri'nde dislektik bireylere verilen öğretimlerde Çoklu Duyusal Öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. Bu öğretim programı dislektikler üzerinde yapılan pek çok bilimsel araştırmada olumlu sonuçlar vermiştir. Ülkemizde ise yaygın olarak dislektik bireylere uygulanan standart, planlı ve özel bir okuma eğitimi programından söz etmenin mümkün olmadığı sonucuna varılmıştır. Dislektik bireylere ABD'de uygulanan eğitim uygulamaları; Müdahale Dönüt Eğitim Modeli (RTI), Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (IEP), Bölüm 504 Planı ve Yeterli Yıllık İlerleme (AYP)'dir. Ülkemizde, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere özel eğitim hizmetleri haricinde verilen destek eğitim hizmetleri ise; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), Kaynaştırma Eğitimi ve Destek Eğitim Sınıfları'dır.

Baltacı'nın (2017) yüksek lisans tezinde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin içe yönelik öfkeleri yüksek düzeyde görülürken öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin ise öfke kontrollerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik ölçeğinin tüm boyutlarında ve toplam puanlarında öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin olan öğrencilerden daha yüksek ortalamalar aldığı görülmektedir.

Çolak'ın (2019) yüksek lisans tezinde, yapılan on iki drama etkinliği sonucunda bilginin kalıcı hale gelmesinde drama yönteminin olumlu katkısının olduğu ortaya çıkmıştır.Öğrencinin ilgisini çeken materyallerle çalışması ve süreçte aktif olarak yer alması onun unutkanlığını engellemiştir. Öğrenci süreçten keyif almış, duygu ve düşüncelerini birlikte harekete geçirmiş, etkinliklerde görsel ve işitsel öğeleri ve beden dilini kullanarak algının unsurlarını bir arada kullanmayı başarabilmiştir.Öğrencinin davranış bozukluğunun olmadığı ancak yapamadıkça davranışlarında bozulmaların olduğu, öğrenci yapamama kaygısından kurtuldukça öfke, utangaçlık ve çekingenliğinin azalarak öz benlik algısının olumlu yönde geliştiği belirtilmiştir.

Çorlu'nun (2007) yüksek lisans tezinde, farklı algılamaları nedeniyle potansiyel başarıları gölgelenen disleksili bireyler için erken yaşlardan itibaren iletişim tasarımı gibi bir alanda eğitilmelerinin onların daha mutlu, başarılı ve üretken bireyler olarak topluma kazandırılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.İletişim tasarımı açısından son derece önemli olan yönlendirme işareti kullanımı dislektik bireylerin sıkça başvurduğu görülmüştür. Dislektiklerin bu farklılıkları onların işaret dili kullanımına daha yatkın olduklarını göstermektedir.

Dikeç'in (2017) doktora tezinde, 2'nci sınıfta okuma bozukluğu(OB) grubu ile kontrol grubu arasında gözlenen ders başarısı farkı, 4'üncü sınıfta azalmıştır. Böyle bir bulgu, OB sorununun aslında bir kapasite sorunu olmaktan çok gelişimsel bir sorun olduğunu düşündürmektedir. Yani bulgulara göre okuma bozukluğu grubundaki çocuklar henüz yeterince olgunlaşmamış ya da hazır oluş seviyesine henüz ulaşamamış olduğu sonucuna varılmıştır.

Gür'ün (2013) yüksek lisans tezinde,disleksi tanısı konmuş veya disleksi özellikleri taşıyan Danimarka'dan 3, İngiltere'den 3, İtalya'dan 3 ve Türkiye'den 3 birey olarak, toplam 12 bireyle yapılan görüşmelerden 11 tanesi disleksi olduklarının farkındadır.SadeceTürkiye'den bir birey disleksi olduğunu mülakat esnasında öğrenmiştir.Türkiye'den bir birey hariç diğer bireyler kendi durumları hakkında net bilgilere sahipken Türkiye'de görüşme yapılan ve disleksi olduğu düşünülen bireyinkendisindeki durumun ne olduğu konusunda hiçbir fikrinin olmadığı görülmüştür. Ülkemizde görüşme yapılan bireylerle diğer ülkelerde görüşme yapılan bireyler arasında disleksi farkındalığı konusunda anlamlı farklar olduğu bulunmuştur.

Kayabaşı'nın (2019) doktora tezine göre, öğretmenlerin görüşlerine göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin belirgin şekilde derse karşı ilgisiz oldukları ve özgüven problemleri yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan çocukların fizyolojik profilleri hakkında en fazla belirttikleri durum ise konuşma problemleri yaşadıklarına yöneliktir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ne tür uygulamalar yaptıklarına ilişkin sonuçlarda en fazla uygulama davranışa dayalı dönüt vermedir.

Karamuklu'nun (2018) yüksek lisans tezinde, disleksi olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin hece okuma, kelime okuma, cümle okuma, harf yazma, hece yazma ve cümle yazma becerilerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Korkmaz'ın (2019) tıpta uzmanlık tezinde, basit görsel uyaranla hesaplanan kallozal iletim zamanı kötü okuyucular ile iyi okuyucular arasında farklılaşmamıştır. Bu sonuç sağlıklı ancak yavaş okuma hızına sahip kötü okuyucularla disleksik bireylerdeki okuma probleminin nöral temellerinin benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Pala'nın (2016) yüksek lisans tezinde, dislektik birey ebeveyni olmak ile ruhsal belirtilerden somatizasyon, obsesyon-kompulsiyon, depresyon, anksiyete, hostilite, fobik kaygı belirtileri ve paranoid düşünceler düzeyi arasında bir ilişki görülememiştir. Hiperaktivite, dürtüsellik belirtileri, dikkat eksikliği ve dikkat eksikliği hiperaktiviteyle ilişkili özelliklere ait belirtiler açısından dislektik birey ebeveyni olmak bir farklılık oluşturmamaktadır. Dikkat eksikliği belirtileri, dislektik çocukların anne babalarında daha yoğun şekilde izlenmiş olmasına karşın erişkin dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi açısından ölçek geneli değerlendirildiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Polat'ın (2013) yüksek lisans tezinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hiçbiri özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerinin bireysel gereksinimlerine özel herhangi bir etkinlik ya da materyal kullanmamıştır. Konu alanı uzmanları (KAU), sınıf öğretmenleri ve velilerden ulaşılan sonuç, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine cevap verebilecek ve yaygın kullanılabilecek en uygun teknolojinin web destekli uyarlanabilir bir öğrenme sistemi olduğu şeklindedir.

Saçaklıdır'ın (2018) tıpta uzmanlık tezinde, disleksi tanısı almış çocuklarda okuma probleminin dışında statik ve dinamik denge parametrelerinin de etkilendiği, altı haftalık fizyoterapi ile okuma, denge ve yaşam kalitesi parametrelerinde anlamlı iyileşme görüldüğü saptanmıştır.

Tanır'ın (2017) tıpta uzmanlık tezinde, Pür Disleksi tanılı çocuklarda fonolojik farkındalık en tanısal belirleyici olarak saptanmıştır. Disleksi tanılı (Pür Disleksi ve Disleksi + DEHB) çocuklarda fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme de belirgin kusurlar olduğu değerlendirilmiştir. Disleksi + DEHB eştanılı grupta testlerin tanısallığı açısından yapılan analizlerde; çocuklara uygulanan nörobilişsel bataryanın içerdiği alt testler arasında en uygun alt testler, sırasıyla HOİT Sayı Alt Testi, Stroop TBAG Testi, İşaretleme Testi ve ÇYBT olarak saptanmıştır.

Topalca'nın (2019) yüksek lisans tezinde, araştırma sonucunda drama yönteminin dislekside sesbilgisel farkındalık becerisine olumlu etki ettiği ve bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Sezgin ve Akyol'un (2015) çalışmalarında, okuma güçlüğü olan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma tekniklerinin (tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları) sesli okuma hatalarının azalmasında ve okuduğunu anlama düzeyinin artırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Akyol ve Yıldız'ın (2010) çalışmalarında, okuma ve anlama sorunu olan bir ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin okuma hatalarının giderilmesinde tekrarlı okuma ve harf tanıma yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akyürek ve Bumin'in (2018) çalışmalarında, disleksili çocuklarda yürütücü fonksiyonların etkisi ile aktivite rutinlerinin olumsuz yönde etkilendiği ancak ev okuryazarlığı çevresinin aktivite rutinlerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bakır ve Babür'ün (2019) çalışmalarında, hızlı otomatik isimlendirme testinin (HOTİ) çocuğun görsel sembolleri doğru ve hızlı bir şekilde isimlendirme yetisine dayanan güvenilirliği ve geçerliği yüksek bir test olduğu ayrıca testin okuma başarısı ve akıcılığının değerlendirilmesinde ve çocuğun ihtiyaçlarına uygun eğitim planlarının oluşturulmasında önemli bir açığı kapatacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı'nın (2017) çalışmasında, öğretmenlerin yalnızca % 40'ının üniversite öğrenimleri sırasında disleksi hakkında bilgilendirildiği ve bu bilgilenmelerin bir veya birkaç ders saatten oluşan kısa bilgilendirmelerden oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Branş bazında ise en çok rehber öğretmenler % 83 oranında, okul öncesi öğretmenleri ise % 61 oranında üniversitede disleksi eğitimi aldıklarından bahsetmiştir.Öğretmenlerin mesleklerine atandıktan sonra da disleksi hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin % 97'si, hizmet içi eğitimlerde disleksi hakkında bilgilendirilmediklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin % 30'u disleksi kavramını daha önce hiç duymadıklarından bahsetmişlerdir.

Baş'ın (2008) çalışmasında, işitme güçlüğü, dikkat eksikliği ve disleksisi bulunan bir çocuğun okuma yazma öğrenimine ilişkin sorununu çözmek üzere 12 hafta boyunca uygulanan Çoklu Duyusal Yaklaşımın OrtonGillingham Programıyla ilk okuma yazma çalışmalarının başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamalar sonucunda çocuğun öğretim düzeyinde bir okuyucuseviyesine yükseldiği ayrıca duygusal problemlerini halletmiş, cihaz adaptasyonun sağlamış olduğu görülmüştür.

Hökelekli, Çak ve Kültür'ün (2019) çalışmasında, anne eğitim düzeyi arttıkça çocuğun WISC-R performans zeka puanı, resim düzenleme, şifre ve ardışık yetenek ile kavramsal yetenek puanları artmıştır.Test sonuçlarına göre dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) grubunda erkek çocukları fazla iken, DEHB+Disleksi grubunda kızlar daha fazladır.DEHB+Disleksi ile DEHB gruplar arasında testler açısından belirgin ayırt edici nokta, WISC-R alt testlerinden

genel bilgi ve aritmetik puanları DEHB+Dislekside daha düşük iken resim tamamlama puanı daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca Stroop testinin 1. ve 2. bölümlerinde tepki süresi beklenenden uzun ve okuma hızı düşük olanların DEHB+Disleksi grubu olduğu saptanmıştır.

Dağ'ın (2010) çalışmasında, uygulama sonucunda öğrencinin okuma hatalarının azalmasında, kelimeleri doğru tanımasında ve okuduğunu anlama becerisinde 3P metodunun ve boşluk tamamlama tekniğinin etkili olduğu, okuma hatalarının önemli ölçüde giderildiği ve okuma düzeyinin endişe basamağından öğretim basamağına doğru gelişme gösterdiği saptanmıştır. Öğrenciyle gerçekleştirilen 39 saatlik çalışmanın sonucunda, onun noktalama işaretlerine önem vererek, vurgu ve tonlamaları doğru ve yerinde kullanarak okuma yaptığı belirtilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmaya dahil edilen 68 araştırmanın 43'ü makale, 15'i yüksek lisans tezi, 5'i doktora tezi, 5'i tıpta uzmanlık tezi olarak belirlenmiştir.

Araştırmaların bilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde 20 yüksek lisans ve doktora tezinin; rehberlik ve psikolojik danışmanlık, psikoloji, sınıf öğretmenliği, sistem mühendisliği, drama ve eğitim, sanat ve tasarım, eğitim yönetimi, denetimi, planlaması ve ekonomisi, özel eğitim, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, fiziksel tıp ve rehabilitasyon, ergoterapi, fizyoloji, çocuk - ergen ruh sağlığı ve hastalıkları olmak üzere çok çeşitli bilim dallarında araştırmaların yapıldığı görülmüştür.

Araştırmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında çalışmaların 2010 yıllından sonra artmaya başladığı, 2019 yılı on beş çalışma ile en fazla araştırmanın bulunduğu yıl olarak belirlenmiştir. Disleksi alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımına baktığımızda son yıllarda bir artış olsa da bu konuda önemli bir açığın olduğu görülmektedir.

Araştırmaların içeriklerine göre dağılımında incelenen 25 yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tez çalışmasının 3'ü dislektik bireylerin ruhsal profilleri, 4'ü disleksinin tanımlanması ve özellikleri, 5'i eğitimcilerin farkındalık düzeyleri, 13'i ise eğitsel tedavi yöntemlerine yönelik araştırmalardır. 43 makale çalışmasının 3'ü içerik analiz çalışması, 6'sı bireylerin ve eğitimcilerin farkındalık düzeyleri, 7'si test geliştirme çalışmaları, 12'si eğitsel tedavi yöntemleri, 15'i ise disleksinin tanımlanması ve özelliklerine yönelik çalışmalardır.

Kullanılan veya sözü geçen testler kapsamında incelenen 39 araştırmada 60 farklı test belirlenmiştir. Bunlar içinde en yaygın olarak 20 araştırmada Wechsler Çocuklar için Zeka Testi (WISC-R), ikinci sırada 7 araştırma ile Gessel Gelişim Figürleri Testi, üçüncü sırada ise 6 araştırma ile Görsel-İşitsel Sayı Dizileri Testi (GIST-A), kullanılmıştır. Yanlış Analiz Envanteri, Bender-Gestalt Görsel Motor Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi araştırmalar da 5'er defa yer almıştır.

Disleksinin erken yaşlarda tespit edilmesi hem birçok problemin önüne geçilmesi hem de çocuğun, akranları ile arasındaki açığın daha kolay kapatılması açısından çok önemlidir (Gür, 2013; Karaca, Karaca, Çalış, & Yiğit, 2019). Akt.Dislektik bireyler için erken tanı, bir çocuğun okuma yazma güçlüğü çekip çekmeyeceğinin 5-6 yaşlarına kadar gelişen becerilerinin gözlemlenmesiyle konulan tanıdır(Gür, 2013). Okul öncesi dönemde disleksili çocuklar için ilk tespitte bulunacak olan ebeveyinlerin bu konuda çok iyi bilgilendirilmesi gerekmektedir. Ebeveyinlerin çocuklarını iyi gözlemlemeleri, çocuklarının gelişiminden şüphe duymaları halinde uzmanlardan yardım alarak disleksili çocukların

erken tanısına destek olmaları çok önemlidir. Disleksili çocukların anne-babalarca farkedilmemesi durumunda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sorumluluğun hakkıyla yerine getirilebilmesi için de eğitimcilerimizin konuyla ilgili yeterli donanıma sahip olarak yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Mevcut eğitimcilerimizin hizmetiçi seminerlerle konu ile ilgili bilgilendirilmesi yapılmalı, aday öğretmenlerimizin ise müfredatlarında özel öğrenme güçlüklerine önemli ölçüde yer verilmelidir. Tanısı konulan çocuklarımızın ihtiyaçları olan eğitimi alabilmeleri için yurt dışında çokça kullanılan eğitsel tedavi yöntemlerinin ülkemize uyarlaması yapılmalıdır. Bu konuda da akademik çalışmalara yön veren akademisyenlerin rolü büyüktür. Disleksi ve disleksiye eşlik eden dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, anksiyete, depresyon gibi tanıların derinlemesine incelenmesinde psikiyatrislerin, disleksili bireylere daha somut bakış açısıyla beyinde olup bitenleri anlamamızı sağlayan nörologların ve daha birçok meslekte bilim insanının çokça emeği olan disleksi konusu ancak multidisipliner bir çalışmayla tam olarak anlaşılabilmektedir. Disleksi hakkında, her alandan yapılacak olan çok yönlü çalışmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

Acar, S. (2018). Gelişimsel Disleksi ve Endofenotipik Yaklaşım: Nörogenetik, Nörobiyolojik ve Nörobilişsel Temeller. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi (DKYAD)* , 62-91.

Akçay, D. (2014). *İlkokul 1-4. Sınıf Öğretmenlerinin Disleksi İle İlgili Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Akyol, H., & Yıldız, M. (2010). Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma Yazma Becerisini Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy* .

Akyürek, G. (2017). *Disleksili Çocuklarda Bilişsel Terapinin Yürütücü İşlevler ve Aktivite Rutinlerine Etkisi.* Ankara: Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi.

Akyürek, G., & Bumin, G. (2018). Disleksili Çocuklarda Ev Okuryazarlık Ortamı ve Aktivite Rutinleri. *Bozok Tıp Dergisi* , 16-23.

Altuntaş, F. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Anne Babalar için Rehber. (2007). Luxemburg: OİL Yayınları.

Asfuroğlu, B. Ö., & Fidan, S. T. (2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi* , 49-54.

Babür, N. (2018). Özgül Okuma Bozukluğu: Tanımı, Belirtiler ve Eğitsel Öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi* , 67-83.

Bakır, F. H., & Babür, N. (2018). Hızlı Otomatik İsimlendirme Testi'nin Türkçeye Uyarlanması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi* , 35-51.

Balcı, E. (2015). Amerika Birleşik Devletleri'nde Disleksili Bireylere Uygulanan Eğitim ve Öğretim Programlarının Türkiye'de Yapılan Çalışmalara Katkısı Açısından Değerlendirlmesi. *Yayımlanmış Doktora Tezi* .

Balcı, E. (2017). Disleksi Hakkında Gerçekler: Disleksi Nedir ve Ne Değildir? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 1-17.

Baltacı, U. B. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Özyeterlilik Algıları ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi.* Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Baş, Ö. (2008). İşitme Kaybı ve Dikkat Eksikliği Olan Disleksili Bir Çocuğa Çoklu Duyusal Yaklaşımla Okuma Öğretimi Hakkında Durum Çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi* , 21-27.

Bender, W. N. (2012). *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bingöl, A. (2003). Ankara'daki İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası* , 67-82.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem Akademi.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of Content Analysis. *Education and Science* , 33-38.

Çolak, Y. (2019). *Disleksi Teşhisi Konmuş Öğrencilere Drama ile Okuma Yazma Öğretimi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Drama ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Çorlu, M. (2007). *Disleksili Bireyler İletişim Tasarımı Eğitimi İçin Uygun Bir Grup Mudur?* İstanbul : Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğünün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 63-74.

Dikeç, B. (2017). *Okuma Bozukluğunda Gelişimin Rolünün Okul Başarısı İle Çalışma Belleğinin Alt Bileşenleri Açısından 2'nci Ve 4'üncü Sınıflarda İncelenmesi.* İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Doyle, J. (2002). *Dyslexia: An Introductory Guide.* Philedelphia: Whurr Publishers.

DSM-5. (2014). *Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı.* Ankara: Hekimler Yayın Birliği Yayıncılık.

Fawcett, R. I. (2008). *Dyslexia, Learning, and the Brain.* London.

Gür, G. (2013). *Disleksili Bireylerde Erken Tani Konmasinin Önemi ve Disleksi Eğitimlerinde Yurt İçi ve Yurt Dışı Uygulamaların İncelenemesi ve Karşılaştırılması.* Adana.

Hölekli, F. Ö., Çak, T., & Kültür, E. Ç. (2019). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Eşlik Eden Disleksi Ayrımında Temel Nöropsikolojik Testler. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi* .

Karaca, O., Karaca, D. T., Çalış, S., & Yiğit, G. (2019). *Disleksi (Özgül Öğrenme Güçlüğü).* İstanbul: Psikonet Yayıncılık ve Eğitim A.Ş.

Karamuklu, E. S. (2018). *Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri ile Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması.* Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans tezi.

Kayabaşı, Z. E. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüklerine İlişkin Görüş ve Uygulamaları.* Ankara: Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.

Kolburan, Ş. G., & Erbay, E. Ö. (2014). Bir Eğitim Liderliği Örneğinde, Disleksi. *III. International Conference on Interdisciplinary Research in Education* .

Köksal, S. A. (2017). Okuma ve Okuyamamanın Nörolojik Hikayesi. *i* .

Nicolson, R. I., & Fawcett., A. J. (2008). *Dyslexia, Learning, and the Brain.* Massachusetts: The MIT Press.

Pala, S. (2016). *Dislektik Bireylerin Ebeveynlerinde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Ve Psikiyatrik Belirtiler.* İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisana Tezi.

Polat, E. (2013). *Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrenciler İçin Web Destekli Uyarlanabilir Öğretim Sistemi Tasarımı.* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans tezi.

Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD* , 56.

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *FNG & Bilim Tıp Dergisi* , 170-176.

Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal - Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği.* Ankara.

Sezgin, Z. Ç., & Akyol, H. (2015). Okuma Güçlüğü Olan Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education* .

Tanır, Y. (2017). *Disleksi Ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Nörobilişsel Profillerinin Değerlendirilmesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıpta Uzmanlık Tezi.

Topalca, S. (2019). *Drama Yönteminin Dislekside Sesbilgisel Farkındalık Becerisine Etkisi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Drama ve Eğitim Bilim Dalı Yüksek Lisans tezi.

Ünal, E. (2007). *Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi.* ANKARA: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., & Şavlığ, A. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Çeşitli Öğrenme Güçlüklerine Yönelik Farkındalıkları. *Education Sciences* .

Yurdakal, İ. H. (2019). DİSLEKSİ (OKUMA GÜÇLÜĞÜ). F. S. KIRMIZI, & E. ÜNAL içinde, *İlk Okuma Yazma Öğretimi* (s. 423-470). Ankara: Anı Yayıncılık.

GİRİŞİMCİLİK İLE EKONOMİK BÜYÜME İLİŞKİSİ: AKDENİZ ÜLKELERİ ÇALIŞMASI

Erdem ÖNCÜ
Dr. Öğretim Üyesi, Akdeniz Karpaz Üniversitesi, erdem.oncu@akun.edu.tr

Uğur TAŞKAN
Dr. Öğretim Üyesi, Trakya Üniversitesi, ugurtaskan@trakya.edu.tr

ÖZ

Özellikle son yıllarda ekonomik büyümenin makroekonomik faktörler dışında kalan diğer faktörlerle de ilişkisi araştırılmaya başlanmıştır. Kurumlar tarafından üretilen yeni verilerin ekonomik büyümeye farklı etkileri gözlenmektedir. Son zamanlarda araştırılan ve dikkat çeken bir konu da girişimciliğin etkisidir. Ekonomik büyüme üzerine çalışan araştırmacılardan bir kısmı ekonomik büyümeyi sağlayan nedenleri sadece makroekonomik faktörlere bağlamışlardır. Ortaya çıkarılan karşıt yöndeki görüş ise teknolojik, kültürel gelişmeler ve girişimciliğin ekonomik büyümenin açıklayıcısı olduğudur. Girişimcilik yeni firmaların kurulmasını sağlamakta ve ekonomilerin büyüklüklerine göre ekonomik gelişmeye etki yapmaktadır. Yeni ve küçük firmalar ortalama olarak büyük şirketlerden sistematik olarak daha hızlı büyümektedirler. Bu durumdan dolayı ekonomik olarak hızlı bir şekilde büyümek isteyen ülkeler erken evre girişimciliğe önem vermelidirler. Ayrıca, girişimcilik ve ekonomik performans arasındaki bağlantı da firmanın yapısal kararları dışında üretim bölgesi kararlarını da etkilemektedir. Bu çalışmada Akdeniz'e kıyısı olan 7 ülkenin 2010-2018 yılları arasındaki verileri kullanılarak ekonomik büyüme ve erken evre girişimcilik etkinliği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Erken evre girişimcilik etkinliği Global Entrepreneurship Monitor veri havuzundan alınmıştır. Erken evre girişimcilik etkinliği, çalışma yaş çağında olup son 3 yılda girişimcilik faaliyetine başlamış kişilerin toplam nüfusa oranlaması ile bulunmaktadır. Bulgulara göre, ekonomik büyümenin girişimcilik üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir. Ayrıca, çalışmanın en önemli bulgusu ise erken evre girişimcilik değişkeninin ekonomik büyümenin bir nedeni olduğudur. Bu bulgu girişimcilik ile ilgili literatürde yapılan diğer çalışmalarının çıktıları tarafından da desteklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ekonomik büyüme, girişimcilik, erken evre girişimcilik.

RELATIONSHIP BETWEEN ENTREPRENEURSHIP AND ECONOMIC GROWTH: CASE OF MEDITERRANEAN COUNTRIES

ABSTRACT

Especially in recent years, the relationship between economic growth and other factors other than macroeconomic factors has been started to be investigated. Different effects of new data produced by the institutes on economic growth are observed. Another issue that has been researched recently is the effect of entrepreneurship. Some researchers argue that economic growth is affected only by macroeconomic factors. According to other researchers, technological, cultural developments and entrepreneurship factors are the explanatory of economic growth. Entrepreneurship provides the establishment of new companies and affects economic development according to the size of the economies. New and small firms are growing systematically larger than large firms on average. Because of this situation, countries that want to grow rapidly in the economy should support early stage entrepreneurship. In addition, the link between entrepreneurship and economic performance also affects production region decisions, apart from the firm's structure decisions. In this study, the relationship between economic growth and early stage entrepreneurship activity was investigated by using the data of 7 countries that have a coast to the Mediterranean between the years 2010 and 2018. The early stage entrepreneurship data is taken from the Global Entrepreneurship Monitor database. Early-stage entrepreneurship activity is found by the proportion of people who are of working age and started entrepreneurship activities in the last 3 years to the total population. According to the findings, economic growth does not have a significant effect on entrepreneurship. Also, the most important finding of the study is that the early stage entrepreneurial activity leads to economic growth. This finding is also supported by the literature.

Keywords: Economic growth, entrepreneurship, early stage entrepreneurial activity.

1. GİRİŞ

Yüzyıllardan beri fakir ülkeler ve fakir bireyler zengin olmak istemekteydiler. Bu konudaki kıstasları da komşu ülkeler veya komşu bireyler olmuştur. 16 yüzyıldan itibaren ülkeler ticaret gelirlerini paylaşmamak istemiş, ticareti sadece ürün satma tekeline indirgemeye çalışmışlardır. Mutlak yoksulluk paylaşılamamaktadır. Sadece daha yüksek geliri olan ülkeler diğer ülkeler ile ticaret yaparak fakir ülkelere katkı sağlayabilmektedir. Fakir ülkelerdeki yoksul insanların geçim kaynaklarını iyileştirmek için yeterli olmasa da daha fazla mal ve hizmet üretimi gereklidir. Uluslararası ticaretin önem kazanması ile birlikte ülkeler üstünlüklerine göre üretim yapmakta ve kendi ürettikleri ürünlerin dışarısında kalan alımlarını üretim yapmadıkları sektörlerde gerçekleştirmekteydiler. Günümüzde ise ülkeler daha güçlü planlama ve stratejiler kullanmaktadırlar. Güçlü ve zengin bir ekonomi inşa etmenin stratejik öneminin yanı sıra, ekonomik büyüme ve kalkınmanın insani yönü de göz ardı edilmemelidir. Özellikle son dönemde çok uluslu büyük şirketler yatırımlarını insan kaynaklarının ucuz olduğu yerlere yapmaya başlamışlardır. Markusen ve Markus (2002) çalışmasında yatırımların yapılacağı yerin seçimi için kompleks bir model oluşturulmuştur. Bu modele göre şirketler üretim tesislerini yerlerini belirlerken coğrafi avantajları ve insan kaynaklarından ortaya çıkan avantajları aynı anda değerlendirmelidir. Bu değerlendirmede başarısız olan ülkeler ise ekonomik olarak büyümek için kendi içindeki girişimleri artırmak durumundadırlar. Girişimciliğin ortaya çıkması ve gelişmesi özellikle Avrupa ülkelerini önemli bir şekilde etkilemiştir. Thurik ve Weeners (1999) çalışmasında bahsedildiği üzere Avrupa'da yerleşmiş bir girişimcilik kültürü 15'nci yüzyıla kadar yoktu. Feodal sistem ile yönetilen ülkelerde mülkiyet hakları bulunmamakta ve birçok iş manastır kuralları ile idare edilmekteydi. Manastır tarafından her işin ücreti belirlenmektedir. Bu durum serbest ticareti engellemiştir. Hammadde gönderen ve bu girdilerden oluşan çıktıları pazarlayan tüccar sınıfının toplumda oluşması girişimcilik sisteminin temelini oluşturmuştur. Gelişen şehirler de ülkeleşmişlerdir.

İtalyan şehir devletleri girişimciliğin gelişmesinde önemli bir yere sahiptirler. Ticari başarıları sanat ve bilim alanındaki gelişmeyi de etkilemiş ve Rönesans döneminin tetikleyicisi olmuştur. Ticaret yavaş bir şekilde küçük ve fakir ülkelerin de gelişmesine yardımcı olmuştur. Thurik ve Weeners (1999) çalışmasında bahsedildiği üzere 17'nci yüzyılda Kuzey Hollanda'daki koşullar, girişimciliğin artması için son derece elverişli hale gelmiştir. Yasal olarak gelişmeler sağlanmış, mülkiyet hakları güvence altına alınmış ve ekonomi büyük ölçüde serbestleşmiştir. Girişimciliğin artması ile birlikte nihai mal pazarları ve üretim faktörleri makul düzeyde erişilebilir hale gelmiş ve sosyal hareketlilik artmıştır.

18'inci yüzyılda Avrupa'da küçük imalathaneler yerlerini büyük üretim tesislerine bırakmaya başlamıştır. Babadan oğula geçen klasik esnaflık zamanla kaybolmakta ve ticaret sermayenin kontrolüne geçmeye başlamıştır. Buna karşılık dönemde büyük işletmelere karşı olan Morris akımı olarak bilinen bir girişimcilik akımı ortaya çıkmıştır. Bu akımın fikir babası William Morris şair, ressam, tasarımcı ve önemli bir girişimcidir. Morris düşüncesine göre fabrikalar yaratıcı üretimler yapamazlar. Yaratıcı üretim için işçilerin mutlu ve rahat bir biçimde çalışıyor olmalıdırlar. Mobilya sektöründe İngiltere'de bir marka olan Morris'i birçok dönemin girişimcisi takip etse de büyük şirketler karşısında başarısız olmuşlardır.

Günümüzde de girişimcilik ekonomik gelişmenin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Bu çalışmada Akdeniz ülkelerinin verileri kullanılarak girişimcilik ile ekonomik büyümenin ilişkisi incelenmiştir.

2. LİTERATÜR

Özellikle son yıllarda sonuçları girişimciliğin ekonomik performans etkilemesi araştırılan bir konu olmuştur. Literatür genellikle iki gözlem birimi ile sınırlanmıştır. Bu birimler firmanın yapısı ve firmanın bulunduğu bölgedir. Firmalar ve bölgeler tarafından artırılan ekonomik performans ülke düzeyinde toplam ekonomik büyümeyi olumlu etkileyecektir. Literatürde görüldüğü üzere, ölçülen girişimci faaliyet firma büyüklüğü ve yaşı açısından büyüme ile olumlu ilişkilidir. Yeni ve küçük firmalar ortalama olarak büyük şirketlerden sistematik olarak daha büyük büyümektedirler. Bu durum ölçek ekonomisinin sonuçlarından biridir. Ayrıca, girişimcilik ve ekonomik performans arasındaki bağlantı da firmanın yapısı kararları dışında üretim bölgesi kararlarını da etkilemektedir.

Ekonomik büyüme üzerine çalışan araştırmacılardan bir kısmı Krugman (1991), Lucas (1988), ekonomik büyümeyi sağlayan nedenleri sadece makroekonomik faktörlere bağlamışlardır. Thurik (2009) ve Audretsch vd. (2007) tarafından ortaya çıkarılan karşıt görüşse teknolojik, kültürel gelişmeler ve girişimciliğin ekonomik büyümenin açıklayıcısı olduğudur.

Baumol (2002) çalışmasında geleneksel üretim modellerinde girişimciliğin ekonomik performansı artıracağından bahsetmiştir. Bu bağlamda Audretsch ve Keilbach (2004) çalışmasında Almanya'yı 327 bölgeye ayırmış ve 1989-1992 yılları için girişimciliğin ekonomik büyümeye etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda ileri teknoloji üzerine yapılan girişimcilik ve girişimciliğin anlamlı ve pozitif olarak ekonomik büyümeyi etkilediği bulunmuştur.

Acs vd., (2004) çalışmasında, 20 OECD ülkesinin 1981-2000 yılları arasındaki verileri kullanılarak ekonomik büyüme ile girişimcilik arasındaki ilişki incelenmiştir. Girişimcilik değişkeninin anlamlı etkisi görülmezken arge yatırımları ile birlikte girişimciliğin anlamlı pozitif etkisi görülmüştür.

2004 yılında yapılan bir diğer çalışmada Tang ve Koveos (2004), iki tür girişimciliği ekonomik büyüme üzerindeki etkileri açısından ayırmaktadır: yeni kurulacak girişimler ve eski şirketlerde yapılacak yenilik girişimleri. Bu çalışmada, yeni kurulacak girişim şirketleri ekonomiyi pozitif yönde etkilerken eski şirketlerde yapılan yenilikçi girişimciliğinin yüksek gelirli ekonomileri negatif etkilediği bununla birlikte orta ve düşük gelirli ekonomilerde ise farklı sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır.

2005 yılında yapılan bir diğer çalışmada Stel vd. (2005), 37 ülkenin 2002 yılı verileri kullanılarak ekonomik büyüme ile girişimcilik arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre, girişimciliğin ekonomik büyümeye anlamlı bir etkisi bulunamazken genç ve küçük çapta yapılan girişimcilik ekonominin büyüklüğüne göre anlamlı pozitif veya negatif etkide bulunmaktadır.

Batı Almanya'nın 1992-2002 yılları arasındaki üniversite ve girişimcilik verilerinin kullanıldığı Mueller (2006) çalışmasında üniversite yatırımları ve girişimciliğin ekonomik büyümeye neden olduğu bulunmuştur.

Beugelsdijk (2007), Fransa, İtalya, Belçika, Almanya, İspanya, Hollanda ve Birleşik Krallıktan oluşan ülkeler toplamda kültürel bakımdan 54 bölgeye ayrılmış ve 1950-1998 yılları için yapılan çalışmada girişimciliğin ekonomik büyümeyi pozitif şekilde etkilediği bulunmuştur.

Verheul ve Stel (2010), Stel ve Stam (2011) çalışmalarında, 2002-2005 yılları arasındaki ortalama ekonomik büyümenin girişimcilik ile etkileşimi ölçülmüştür. Ekonomik büyüme gelir olarak fakir olan ülkelerdeki girişim faaliyetlerinden etkilenmezken zengin olan ülkelerdeki girişim faaliyetlerinden pozitif olarak etkilenmektedir.

1990-2007 arasında ABD'de bulunan 420 ilçenin verisi kullanılarak yapılan Stephens vd. (2013) çalışmasında, girişimcilik faktörünün ilçedeki iş sayısını artırdığı görülürken kolej mezunu sayısı, 100 mil içerisindeki üniversite sayısı ve insan kaynakları personeli sayısının pozitif ama anlamsız etkisi görülmüştür.

13 gelişmiş ülkenin 2002-2007 verilerinin kullanıldığı Galindo ve Mendez (2014) çalışmasında, inovasyon ve girişimciliğin ekonomik gelişmeye etkisi araştırılmıştır. Bulgulara göre, iki yıl önce kurulan işletme sayısı ve patent sayısındaki artış ekonomik gelişmeye katkı sağlamaktadır.

Sabella vd. (2014), Oslo anlaşması sonrasında meydana gelen Batı Şeria'sındaki Filistin topraklarında ekonomik büyüme ile girişimcilik arasındaki ilişki araştırılmıştır. 1995-2010 yılları arasındaki verilerin kullanıldığı çalışmanın bulgularına göre yeni iş yeri kurulmasının ekonomik büyümeye pozitif fakat anlamsız etkisi görülmüştür.

Aparicio vd. (2016) tarafından 43 ülkenin 2004-2012 yılları arasındaki verileri kullanılarak girişimciliği etkileyen faktörler incelenmiştir. Latin Amerika ülkeleri için ekonomik büyüme girişimciliği etkileyen bir faktör iken diğer ülkeler için anlamsız bir faktördür. Tüm ülkeler ve Latin Amerika ülkeleri için yaşam süresinin artması girişimcilik miktarını artırmaktadır. Ayrıca tüm modellerde işletme kurulması için istenen prosedürlerin artmasının girişim sayısını azaltacağı sonucuna ulaşılmıştır.

35 OECD ülkesinin 2006-2015 yılları arasındaki verileri kullanılarak yapılan çalışmada Savrul (2017), kısa dönem için girişimcilik ekonomik büyümeyi negatif şekilde etki etmektedir. Uzun dönemde ise pozitif etki görülmektedir.

Djukic vd. (2018), 21 Avrupa ülkesinin 2003-2014 yılları verileri kullanılarak yapılan çalışmada girişimcilik ve girişimcilik ile ilgili yapılan politik düzenlemelerin ekonomik büyümeye pozitif etkisi gözlenmiştir.

Alanyazında bulunan en güncel çalışma Hamdan (2019) tarafından Birleşik Arap Emirlikleri üzerine yapılmıştır. 1996-2015 yılları arasındaki 20 yıllık dönemin zaman serisinin kullanıldığı çalışmada yeni girişimler ekonomik büyümeyi etkilemezken petrol sektörü gelirleri haricinde hazırlanan ekonomik büyümeyi yeni girişimler anlamlı ve pozitif şekilde etkilemektedir.

3. VERİ VE YÖNTEM

Bu çalışmada Akdeniz'e kıyısı olan 7 ülkenin 2010-2018 yılları arasındaki verileri kullanılarak ekonomik büyüme ve erken evre girişimcilik etkinliği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ekonomik büyüme verisi için Dünya Bankası veri havuzundan yıllık bazda gayri safi yurt içi hasıla rakamlarının değişimi alınmıştır. Erken evre girişimcilik etkinliği Global Entrepreneurship Monitor veri havuzundan alınmıştır. Erken evre girişimcilik etkinliği, çalışma yaş çağında olup son 3 yılda girişimcilik faaliyetine başlamış kişilerin toplam nüfusa oranlaması ile bulunmaktadır. Verisi kullanılan ülkeler aşağıdaki tabloda görülebilmektedir.

Tablo 1. Ülkeler

Hırvatistan	İtalya	Yunanistan	Türkiye
Fransa	Slovenya	İspanya	

Çalışmada ekonomik büyüme ve erken evre girişimcilik etkinliği arasındaki ilişki araştırılması için Pesaran CADF birim kök testi ve sonrasında Dumitrescu ve Hurlin (2012) tarafından geliştirilen nedensellik testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Öncelilkle panel verinin yatay kesit bağımlılığının testinin yapılması amacıyla Breusch Pagan ve Pesaran Yatay Kesit bağımlılığı testleri uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçlarına göre yatay kesit bağımlılığı görülmektedir.

Tablo 2. Breusch Pagan ve Pesaran Yatay Kesit Bağımlılığı

Seriler	Breusch Pagan İstatistik	Breusch Pagan Olasılık	Pesaran İstatistik	Pesaran Olasılık
Girişimcilk	46.287	0.00*	3.388	0.00*
Büyüme	73.648	0.00*	5.568	0.00*

Not: * %1 seviyesinde anlamlılığı göstermektedir.

Yukarıdaki bulgulardan dolayı yatay kesit bağımlılığını önemseyen birim kök testleri ve nedensellik testi yapılmalıdır. Bu durumu önemseyen Pesaran CADF Birim Kök Testi sonuçları Tablo 3'de görülebilmektedir.

Tablo 3. Pesaran CADF Birim Kök Testi

Seriler	Model İstatistiği (CIPS)
Girişimcilik	-2.96*
Büyüme	-1.56
D(Girişimcilik)	-2.34***
D(Büyüme)	-2.86**

Not: *,**,*** Sırasıyla %1,%5,%10 seviyesinde anlamlılığı göstermektedir.

D(Girişimcilik), D(Büyüme) serilerin bir önceki dönemle arasındaki farkını göstermektedir. Pesaran CADF bulgularına göre seriler farklar alındığında durağan hale gelmektedirler.

Tablo 4. Dumitrescu ve Hurlin Nedensellik Testi

Nedensellik Yönü	W-Stat	Z-bar Stat	Olasılık
Girişimcilik->Büyüme	4.320	6.212	0.000*
Büyüme->Girişimcilik	1.338	0.632	0.527

Not: *,**,*** Sırasıyla %1,%5,%10 seviyesinde anlamlılığı göstermektedir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ekonomik büyümenin girişimcilik üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir. Girişimcilik değişkeninin ise ekonomik büyümenin bir nedeni olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ

Akdeniz'e kıyısı olan ülkeler ile ilgili olarak, sosyal bağlamda yapılacak tanıtımlar ve devlet düzenlemeleri girişimcilik rakamlarını artırabilecektir. Bu tanıtım çalışmaları, yeni bir iş kurma becerisine sahip olan kişilere güven verecek şekilde resmi veya gayri resmi unsurlarla desteklenebilir. Böylece, daha yüksek fırsatlara sahip yeni girişimciler ülkelerin ekonomik olarak da büyümesine yardım edebileceklerdir. Uygun devlet kurumlarını teşvik ederek ekonomik büyüme elde etmek için makul olabilecek girişimcilik politikaları ortaya sunarak istihdam yaratmanın yanı sıra kayıtlı ekonomi de elde edilebilecektir. Bu çalışmada Akdeniz'e kıyısı olan 7 ülkenin 2010-2018 yılları arasındaki verileri kullanılarak ekonomik büyüme ve erken evre girişimcilik etkinliği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bulgulara göre, ekonomik büyümenin girişimcilik üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir. Aparicio vd. (2016) çalışmasında ortaya çıkarılan sonuç da çalışmanın bulgularıyla bağdaşmaktadır. Ayrıca, çalışmanın en önemli bulgusu ise girişimcilik değişkeninin ekonomik büyümenin bir nedeni olduğudur. Bu bulgu girişimcilik ile ilgili literatürde yapılan Beugelsdijk (2007) ve Djukic vd. (2018) çalışmalarının çıktıları tarafından da desteklenmektedir.

KAYNAKÇA

Acs, Z. J., Audretsch, D. B., Braunerhjelm, P. ve Carlsson, B. (2004). The missing link: The knowledge filter and entrepreneurship in endogenous growth. Discussion Paper no. 4783. London, UK: Center for Economic Policy Research.

Aparicio, S., Urbano, D. ve Audretsch, D. (2016). "Institutional factors, opportunity entrepreneurship and economic growth: Panel data evidence", *Technological forecasting and social change*, *102*, 45-61.

Audretsch, D. B. ve Keilbach, M. (2007). "The theory of knowledge spillover entrepreneurship", *Journal of Management studies*, *44*(7), 1242-1254.

Audretsch, D. ve Keilbach, M. (2004). "Entrepreneurship capital and economic performance", *Regional studies*, *38*(8), 949-959.

Baumol, W., (2002). Services as leaders and the leader of the services. In: Gadrey, J., Gallouj, F. (Eds.), Productivity, Innovation and Knowledge in Services. Edward Elgar, pp. 147–163.

Beugelsdijk, S. (2007). "Entrepreneurial culture, regional innovativeness and economic growth", *Journal of Evolutionary Economics*, *17*(2), 187-210.

Galindo, M. Á. ve Méndez, M. T. (2014). "Entrepreneurship, economic growth, and innovation: Are feedback effects at work?", *Journal of business research*, *67*(5), 825-829.

Hamdan, A. M. M. (2019). "Entrepreneurship and Economic Growth: An Emirati Perspective", *The Journal of Developing Areas*, *53*(1).

Ivanović-Djukić, M., Lepojević, V., Stefanović, S., van Stel, A. ve Petrović, J. (2018). "Contribution of Entrepreneurship to Economic Growth: A Comparative Analysis of South-East Transition and Developed European Countries", *International Review of Entrepreneurship*, *16*(2).

Krugman, P. R. (1991). *Geography and trade*. MIT press.

Lucas, R. E., 1988, "On the Mechanics of Economic Development", *Journal of Monetary Economics,* **22**, 3–42.

Markusen, J. R. ve Maskus, K. E. (2002). "Discriminating among alternative theories of the multinational enterprise", *Review of International Economics*, *10*(4), 694-707.

Mueller, P. (2006). “Exploring the knowledge filter: How entrepreneurship and university–industry relationships drive economic growth”, *Research policy*, *35*(10), 1499-1508.

Sabella, A. R., Farraj, W. A., Burbar, M. ve Qaimary, D. (2014). “Entrepreneurship and economic growth in West Bank, Palestine”, *Journal of Developmental Entrepreneurship*, *19*(01), 1450003.

Savrul, M. (2017). “The impact of entrepreneurship on economic growth: GEM data analysis”, *Journal of Management Marketing and Logistics*, *4*(3), 320-326.

Stam, E. ve Van Stel, A. (2011). “Types of entrepreneurship and economic growth”, *Entrepreneurship, innovation, and economic development*, 78-95.

Stephens, H. M., Partridge, M. D. ve Faggian, A. (2013). “Innovation, entrepreneurship and economic growth in lagging regions”, *Journal of Regional Science*, *53*(5), 778-812.

Tang, L. ve Koveos, P. E. (2004). “Venture entrepreneurship, innovation entrepreneurship, and economic growth”, *Journal of Developmental Entrepreneurship*, *9*(2), 161.

Thurik, A. R. (2009). “Entreprenomics: entrepreneurship, economic growth and policy”, *Entrepreneurship, growth and public policy*, 219-249.

Van Stel, A., Carree, M. ve Thurik, R. (2005). “The effect of entrepreneurial activity on national economic growth”, *Small business economics*, *24*(3), 311-321.

Verheul, I. ve Van Stel, A. (2010). Entrepreneurial diversity and economic growth. *The entrepreneurial society*, 17-36.

Wennekers, S. ve Thurik, R. (1999). “Linking entrepreneurship and economic growth”, *Small Business Economics*, *13*(1), 27-56.

CUMHURİYET DÖNEMİ ANAYASALARINDA TEMEL HAK VE ÖZGÜRLÜKLER ''İKTİSADİ VE SOSYO-POLİTİK HAYATIN KISA BİR ANALİZİ''

Ezgi Gül CEYHAN
Doktora, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/İ.İ.B.F. Kamu Yönetimi A.B.D, ezgiceyhan202@gmail.com

ÖZ

Yurttaşın dönüşümü, Türkiye devleti ile gerçekleşmiştir. Bu geçiş döneminde yurttaşı aşamalı olarak tanımlamak, mevcut sosyal ve ekonomik düzen içinde konumlandırmak gerekmiştir. Temel hak ve özgürlükler bu tanımlamanın çekirdek alanını oluşturmaktadır. Ulusal ve uluslararası sistemde tanımlanan hak ve özgürlükler, tarihsel bir bağlamda anlaşılmasına rağmen belirli dönem özellikleri ve birey- toplum ve devlet ilişkisinde belirleyici olmaktadır. Mevcut ekonomik, toplumsal, sınıfsal, sosyal ve siyasal süreçler politikaları ve kararları belirleyebildiği gibi, cumhuriyet dönemi sonrası anayasalar egemen sınıfın özelliklerini yansıtmaktadır. Bir çok devlette, çoğu zaman teorik olarak tanımlanan temel hak ve özgürlükler, pratik alanda bu tanımlamadan bağımsız uygulamalara konu olabilmektedir. İnsanın birey olarak varoluşunu sürdürebilmesi temel hak ve özgürlüklere bağlanmasına rağmen, bu varoluş sosyal ve iktisadi hayatın sentezinden ayrı düşünülmemelidir. Uluslararası düzeyde yaşanan değişikliklerin Türkiye'nin siyasal sistemine ve anayasal metinlerine etkisi, iktisadi ve küresel hayatın önemini göstermektedir. Uluslararası iktisadi politika ve entegrasyon çabalarından ayrı düşünülemeyecek ve anayasal kazanımların bu çerçevede anlaşılması gerekmektedir. Bu çalışma, salt anayasal çıktılara odaklanmamakta birlikte, siyasal ve iktisadi düzenin bir parçası olarak anayasaları veri olarak kabul etmektedir. Bu süreçlerde, temel hak ve özgürlükler alanına odaklanmak Türkiye siyasal hayatı açısından değişimin ana teması olarak incelenmiştir. Mevcut düzenden ayrı ve bağımsız olarak yorumlanamayacak bu verilerin ele alınması, iktisadi ve politik bir bakış açısı içinde ele alınmaktadır. Bilimsel araştırma metodolojisi nitel araştırma yöntemi, metin analizi ile literatür taramasından yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özgürlük, Hak, İktisadi Hayat, Cumhuriyet Dönemi

FUNDAMENTAL RIGHTS AND FREEDOMS IN THE CONSTITUTIONS OF THE REPUBLIC PERIOD "SOCIO-POLITICAL-ECONOMIC LIFE IN TURKEY''

ABSTRACT

The transformation of the citizen was carried out with the State of Turkey. During this transition period, it was necessary to identify citizens and position them in the current social and economic order. Basic rights and freedoms form the basic area of this definition. Government systems and governments' decisions and sanctions can affect many people under their own internal sovereignty. There are times when the constitutions are inadequate. In this case, international conventions come into play and protect the right to legal remedies. However, the detailed regulation of a constitution in terms of Fundamental Rights and Freedoms does not mean that in the current situation, every right or freedom works in social life. The important thing is that there is really a result in practice. In many states, fundamental rights and freedoms, often defined theoretically, can be the subject of practices independent of this definition in practical areas. In addition, the ability of man to maintain his presence as an individual depends on fundamental rights and freedoms, but this existence should not be considered separate from the synthesis of social and economic life. The impact of changes at the international level on Turkey's political system and constitutional texts demonstrates the importance of economic and global life. In light of the 1924, 1961, and 1982 Constitutions, the basic data on the economic, political, and social life of the current period will be treated as comparable. This work not only focuses on constitutional outcomes but also recognizes constitutions as data as part of the political and economic order. The processing of this data, which cannot be interpreted separately and independently from the current order, is discussed economically and politically. Scientific research methodology qualitative research method, text analysis, and literature search were used.

Keywords: Freedom, Rights, Economic Life, Republican Era

GİRİŞ

Politik süreçler durağan kalmadığı gibi, belirli politikalar ve iç egemenlikte belirleyici olan uluslararası ortak kararları içermekte, zaman zaman yapılan değişiklerle entegre edilmektedir. İnsan olgusu, sadece bir devletin ayrılmaz bir parçası olan millet kavramıyla ele alınmamalıdır. İnsan dediğimiz varlık toprak ve devletten bağımsız olarak birçok hakka yenice kavuşabilmiştir. Bu haklara kavuşmasında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (10 Aralık 1948) önemli olduğu gibi dahası birçok protokol ve kararla desteklenmesi gerekmiştir. Özellikle Birleşmiş Milletler Teşkilatının, insan haklarının korunması ve geliştirilmesine yönelik; Kalkınma, Çalışma, Ayrımcılığa Karşı Mücadele ve Yargıya destek konularında yaptığı çalışmalar ve kurullar önemlidir. 1976'da yürürlüğe giren, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel haklar Uluslararası Sözleşmesi ile Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi I. Ek Protokolü bunlardan ikisidir. Bu tarihten önce bu haklar birçok devletin anayasasında bulunmaktaydı. Ancak teknoloji, ulaşım, havacılık gibi pozitif ilerlemelerin yanında savaş, kriz ve dezavantajlı bölgelerdeki insan yaşamının korunması uluslararası işbirliği ve koordinasyon için geçmiş tarihten ders alınarak oluşturulmasını gerekli kılmıştır.

Hükümetlerin aldığı karar ve yaptırımları kendi iç egemenliğindeki birçok insanı etkileyebilmektedir. Anayasaların yetersiz kaldığı zamanlar olmaktadır. Bu durumda uluslararası sözleşmeler devreye girmekte ve hak arama özgürlüğünü korumaktadır. Bir anayasanın temel hak ve özgürlükler açısından ayrıntılı düzenlenmesi, mevcut durumda her hakkın veya özgürlüğün toplumsal hayatta işlediği anlamına gelmemektedir. Devlet sistemleri, ister egemenlik ölçütüne bağlı olarak ister hükümet sistemine bağlı olarak ele alınsın, temel hak ve özgürlükler sadece verili olan hakları ve koruma için gerekli şartları belirtirler. Önemli olan pratikte gerçekten sonuç alınabilmesidir.

Türkiye siyasal ve sosyal hayatı, 1923-1945 arası ekonomik ve toplumsal koşullar iç politikada sınıf ve hak kavramında açıklayıcı olurken, dış politika ise siyasal çalkantı ve Türkiye devletinin somut durumlar karşısında manevraları siyaset ve diplomaside etkili olmuştur. Bu dönem, sosyo-ekonomik olarak homojenleşme pratikleri görülmüş ve günümüzde dahi tartışma konusu olarak geriye bakışı kolaylaştırmıştır.

Uluslar arası sistemin yapılanması ve 1946 seçimleri Türk demokrasisi açısından, çok partili hayata dönüş, muhalefetin güçlenmesi ve tarımsal ekonomi Türk siyasal hayatında ve sosyo-ekonomik olarak 1961 ve 1982 Anayasa dönemlerine sanayi kapitalizmi ve son olarak neo-liberal politika süreçlerine dönüşümünü göstermektedir. Bu dönüşümler, hak ve özgürlüklerde kırılmalar yarattığı gibi bunun yanında birde psikolojik olarak etkileri büyüktür.

HAK ve ÖZGÜRLÜK

Antik Yunandan ulus-devletlerin ortaya çıkışına değin (zaman zaman bugün); Özgürlük nedir, neyi kapsar, her birey için eşit özgürlük tanımı ve alanı var mıdır, özgür birey var mıdır? sorularıyla oldukça meşgul olunmuştur. Genel bir özgürlük kavramı olmadığı gibi, aynı tanımlamalara dahi rastlanmamaktadır. Bu durum iki şeyin birbiri ile ilişkisi çerçevesinde farklılaştığı görülmektedir. Birincisi, otorite ve yönetim, ceza sistemleri; İkincisi ise gelenek ve görenekler gibi toplumsal kodların ve sınırların her toplumda farklı algılanış ve ortaya koyuş biçimiyle alakalıdır. Dolayısıyla özgürlük ve bunun otorite alanı karşılığı olan hak kavramları, her devletin farklı zamanlarında farklı olay ve olgularla yasalarına girmiş ve tanımlanma gereğini gerektirmiştir.

Her birey inanç kavramı ölçüsünde kendini özgür olarak tanımlama gereği duymaktadır. Bu farklılaşmalardan doğan sistem, ulusal temel hak ve özgürlükler tanımlaması olduğu gibi uluslararası, evrensel yasa ile korunması gerekmiştir. İnsan onuru ve yaşam hakkı gibi, otorite tarafından hiçe sayılabilmesi kolay alanların garanti altına alınması amacıyla hak ve özgürlüklerin tanımlanması geçmiş örneklerden alınan dersler ile gerçekleşmiştir. Her özgürlük ve hakkın bir arka planı, bir geçmişi vardır. Burada temel hak ve özgürlüklerin tanınması hemen hemen her devlette görülmesine rağmen, negatif sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca, otorite kaynakları hak ve özgürlükleri belirli sınırlamalara tabi tutabilmektedir.

Özgürlüğün[4] geniş tanımı, toplumsal bir varlık olan insan için sınırsız özgürlük kavramını akla getirmemektedir. İnsan, günümüzde toplum içinde her bireyin yasalar tarafından sınırlandığı ölçüde özgürdür. Dolayısıyla hem başka biri tarafından hem de kendisinin başkaları için eylem ve davranışlarının sınırlandırılması gerekir. Ancak bu sınırlama, çekirdek alanı tanımlamak ve temel alanları belirlemekle başlar. İnsanın kendi varoluşu, insani değerde bir yaşam için gerekli olan standartlar bir takım özgürlüklere bağlanmıştır. Dolayısıyla özgürlükler yasa kapsamı içinde ele alınmak zorunda kalınmıştır. Bu özgürlüklere doğrudan veya dolaylı olarak yaptırım uygulanması ya da tehdit durumunda Hak[5] kavramı devreye girmektedir. Hak, tanımlanan çekirdek alanların sınırlılığı çerçevesinde yasalarda öngörülen ve maddi ve manevi kayıp durumunda istenen değer, karşılığı ifade etmektedir. Hak ve özgürlük ayrılmaz bir parçayı ifade eder. Özgürlüğüm varsa bunu başkasına zarara uğratmayacak ve onun özgürlüğünü kısıtlamayacak şekilde yapma ve kullanma *hakkım,* hakkım varsa da bunu ilgili kaynaklardan, mercilerden veya kişilerden talep etme veya etmeme *özgürlüğüm* vardır. Bu durumda bir toplumda hak ve özgürlük kavramları birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Hak kavramı somut görünür kanallarla işlerken, özgürlük kavramı ise daha geniş bir açıdan değerlendirilmesi mümkün olmaktadır. Psikolojik olarak insanın var olma çabasını azaltan tüm olgu, eylem v.b gibi alanlar, özgürlük olgusunu etkilemektedir. Bu nedenle, birey, grup ve toplumun politika-siyaset ilişkisini kısaca anlamak demek, en çok dönüşümün gerçekleştiği alanlardan emek-değer, politika ilişkisinde görünürlüğe bakmak demektir.

1924 ANAYASASINDAN 1982 ANAYASASINA

''Ekonomi- Siyaset- Toplum''

1923 Cumhuriyet ilanı: Türkçülük ideolojisine dayanmaktaydı, milli İktisat ve milli burjuvazi siyaseti, ''*Batı ve Pozitivist ideolojilerin etkisinde* (Şener, 2015:203) kalkınma fikrine'' odaklanıldı. Ulus-devletleşme sürecinde, ulusun tüm siyasal dayanak noktaları yeniden düzenlendi. 1923 İzmir İktisat Kongresi:*''liberal Politikaları''* duyurma ve Ekonomik-sosyal sistemi düzenleme ve Lozan Antlaşması sürecinde *''dışa açık iktisat politikası''* vaat etmesi bakımından, hem iç politika hem de dış politika da oldukça etkili bir manevraydı. Devlet kapitalizmi, milli iktisat ve milli burjuvazi, bir

[4] Herhangi bir kısıtlamaya zorlamaya bağlı olmaksızın düşünme ve davranma; herhangi bir şarta bağlı olmama durumu, serbesti; her türlü dış etkiden, bağımsız olarak insanın kendi iradesine, kendi düşüncesine dayanarak karar vermesi durumu, hürriyet. Bkz: TDK; Özgürlük

[5] Adalet; Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazanç; Dava veya iddiada gerçeğe uygunluk; Verilmiş emekten doğan manevi yetki; Pay; Emek karşılığı ücret; Doğru, gerçek. Bkz: TDK; Hak

süreç olarak işçi sınıfını yaratmak anlamına gelmekteydi. Ancak bu yaratım, ekonomik koşullar değiştiğinde en çok dokunulan alan olacaktı.

Sermaye için *1927 Teşvik-i Sanayi Kanunu*, köylü sınıfının üzerinde ise *1925 Aşar Vergisinin* kaldırılması bu dönemde iki sınıf açısından rahatlatıcı bir etki yaratmış, işçi sınıfında istihdam artışları görülmüştür (Şener, 2015:208). 1929 Krizi ile birlikte, Korumacı-Devletçi politikalar gündeme gelmiştir. 1930-1939 dönemine denk gelen bu model: İthal edilen temel tüketim mallarını yurtiçi üretimi ve sanayileşmenin devlet eliyle gerçekleştirilmesiydi. Devletin sanayi hamlesi *''kalkınmayı sağlarken''* diğer açıdan, köylü ve işçi kesimleri bu dönemin en çok etkilenen kesimleriydi. Ticaret burjuvası ve büyük toprak sahipleri, bunun sonucunda Tek Partili Dönemde iktidarın karşıt bir konuma geçtiler. Bunun nedenlerinden birisi, 1940 Milli Korunma Kanunun ekonomik ve sosyal çıktılarının, alt sınıfların Türk siyasal hayatını etkileme sonucunda görülebilmektedir[6].

Cumhuriyet Döneminde iç politikaların, dış kamuoyundaki etkisi ve tartışılmasının en büyük nedenlerinden birisi, dönemin azınlık hakları bir kenara: ekonomik olarak *''1942 Varlık Vergisi*[7]'' idi. Bu uygulama siyasal iktidarla yakınlık bağlarını devreye sokan ve Türk piyasasını homojenleştirme çabalarından biriydi. Aşar vergisinin kaldırılmasından sonra ilk dolaysız vergi olan 1943 *''Toprak Mahsulleri vergisi''* ise bir diğer sınıfsal ekonomik kazançları hedeflemekteydi. Bir devletin, iç politikalarında demokratik koşul, vergi ve kazanç ilkesi üzerinden işlemekte ve bu alana bakıldığında ekonomi-politik hayatının bir sonraki döneme bıraktığı izler anlaşılabilmektedir. Toplumsal yapının oluşturulması ekonomik yapıya ne derece entegre edilip edilmeyeceğine bağlıdır. Ancak ilişkiler tersine döndüğünde, yani ekonomik yapının sosyal yapıya entegresi gündeme geldiğinde o zaman özgürlük ve hak nosyonları yerleşmeye başlamaktadır. Dolayısıyla tek parti dönemi ve uygulamaları, toplumsal yapının ekonomiye entegresi bağlamında anlaşılabilir. Vergiler ve yasalar bu entegrenin, en büyük dayanak koşullarıdır.

1924 Anayasası 5. Bölüm *''Türklerin Hukuki Ammesi''* bölümü 68-88 m., 1909 Tatil-i Eşgal Kanunu sınıf temelli örgütlenme ve sendika kurma hakkını yasaklıyordu. 1924 Any. 69. m. bu yasaklamayı sürdürmekle kalmamış, 1946 sendikacılık yılına kadar sosyal ve ekonomik hayatta bu madde ve kanun üzerinden siyaset şekillenmiştir. Demokrasinin şartları olan, seçme ve seçilme hakkı, siyasal haklar açısından önemlidir. Cumhuriyet Dönemi ulus devlet çabasının anayasalar ve toplum sentezini yansıtmakta ve türdeş bir toplum yaratma gayesi ışığında ekonomiye şekil verme hedefini taşımaktaydı. 1924 Anayasası, sosyal haklara değinmemektedir. Tek istisna *''ilköğretimin parasız olması''* idi. Eğitim ve toplum ilişkilerinin bel kemiği olan, ulus ideolojilerini sürdürme aracı okullar, dil-bürokrasi-aidiyet kodlarına hizmet etmesinin sağlanmasına yönelik oluşturuldular. Temsil ve demokrasi krizi, devlet-parti ilişkisi

[6] 1940 ''Milli Korunma Kanunu'', zorunlu çalışma yükümlülüğü (m.9), Çalışma Saatlerinin artırılması, çocuk ve kadınların İş Çalışma Kanunu 1936 50. m şartlarının askıya alınabileceği. V.b.g Daha ayrıntılı Bir Okuma için Bkz: AYDIN M. K. (2019) *''Milli Korunma Kanunun Hayata Geçirilişi (1940) ve Tek Parti Dönemi Uygulamaları'',* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 29, Sayı: 1, Sayfa: 413-428, OCAK

[7] AĞIR S & ARTUNÇ C (2019) '' The Wealth Tax Of 1942 And The Disapperance Of Non-Muslim Enterprises İn Turkey'', Cambridge University Press, Volume 9, Issue 1, pp. 201-243

muhalefet uygulamalarıyla derinleşti[8]. Dönemin cumhuriyet reformları[9], 1925 yılında hayata geçirilmeye başlandı. Bu reformlar, birey- toplum ve devlet üçgeninde, tek partili hayatta bireyin tanımlanması ve Cumhuriyet ideolojisinin bir yansımasıydı. Reformların ekonomik çıktıları ise, 1946 yılından itibaren serbest ekonomi politikalarıydı. 1945 yılı küresel dünyanın, ideolojileri seçme ve ayrışmanın görüldüğü yıllar olmuştur. Serbest ticaretin kabulü ve korumacı politikaların terk edilmesi, II Dünya Savaşı sırasında tarımın önem kazanması ve buna bağlı ticaret burjuvasının zenginleşmesi ortaya çıktı. Liberalleşmenin ilk tohumları da böylece oluşmuş oluyordu: kalkınma anlayışının dışa dönmesi ve ithalat serbesti (Uslu Vd. 2015:349-351, Kazgan: 2017: 64-67). Bu dönemde bir diğer tanımlama, siyaset dışı alanların tanımlanması ve diğer olgu, söylem, örgüt ve oluşumların bu alana itilmesiydi, siyasette etkili olmak liberal ekonomide ne derece etkili olduğuna bağlanmıştır (Boratav, 2003: 94).

DP dönemi, Marshall yardımları tarımda makineleşme, emek olgusunu başka bir boyuta taşımıştır. İşsizlik ve kente göç, tarım yoğun bir ülkenin ve köylü sınıfının, bu yardımla beraber kentlerde, çalışma ve yaşam koşullarında büyük etkisi oldu. Ekonomi-politika alanların, tüm toplum için aynı etkide olduğu söylenemez. Dönem dönem, hak ve özgürlük kavramları, bazı kesimler için negatif etkiler doğururken diğer kesimler için ise sosyo-ekonomik değerleri olumlamaktadır. Ekonomik gelişmenin, toplum üzerinde sadece sosyal etkileri olduğu söylenemez. Bunun yanında psikolojik etkileri bireysel, grupsal ve sınıfsal anlamda daha çok etkilidir. Bir ülkenin, Psiko-politik olarak, temsil krizi ve muhalefetin işlevsizliği/yokluğu, sonraki dönemlerde, siyasetin ve politikalarında kimi tanımlayacağına bağlı olarak değişmesinin önünü açmaktadır. Küresel anlamda değişimin, ülkede entegrasyon çalışmalarında sınıfsal etkileri, karşıt söylem ve politikalarında nasıl tanımlanacağını göstermektedir. Dolayısıyla her politika, iktisadi seçime göre oluşturulmakta ve kendi *''merhamet alanlarını''* tanımlama işlevini yürütmektedir. Vaatler ve klişeler böyle dönemlerde el eledir. Otoriterleşme eğilimleri vaatler ve klişeleri olumlar, yaratır ve ''diğerlerinin'' ne'liği konusunda hangi soyut ve somut alanlarda merhamet gösterileceğini hatırlatır. Tarıma dayalı ekonomi üzerinden işletilen politikalar, değişimden etkilenenlerin diğer dönemlerde politikaların konusu olması her zaman kaçınılmazdır. Dolayısıyla ekonomik çıktılara nazaran psikolojik cıktılar politikalara daha çok konu olabilmektedir. Bu ilişkiden etkilenenlerin kendi konumlarında negatif çıktıya sebep olanları desteklemeleri açıklanması oldukça zor olmaktadır. Bireyin tek parti döneminde ve çok partili hayata dönüş döneminde dikkat çeken bir olgu, günlük yaşamda arzulanan durumları somut olarak istemesine rağmen, politikalarda geçmiş ve gelecek nosyonlarında gündemde olan şimdiyi göz ardı edebilmeleridir. Türk Toplumunda *''şimdi/an''* algısı, değişim dönemlerinde *''din dışı inançların''* korunması dolayısıyla alternatifler üzerinden şekillenmekte, desteklenmekte ve konumunu koruyucu olarak savunulması olgularında ortaya çıkmaktadır.

Politik alanların dışında var olan muhalefet alanları, Tek Parti Döneminden DP dönemine uzanan süreçte ve sonrasında toplumla bağ kurma, kendi oy tabanı ile bağ kurmanın bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır. Tarımsal iktisadi güce sahip olanlar, DP döneminde siyasi gücü de elinde tutmayı sürdürmüşlerdir. Makro siyasi yapının, mikro

[8] Bkz: Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası (1924) ve Serbest Cumhuriyet Fırkası (1930).

[9] 1926 Hukuk Reformları, sözleşme ilkelerine dayanan üretim ilişkileriydi. Bunlarla birlikte birey, sözleşme devlet üçlüsü tamamlanmış olmaktaydı. Bu reformlar, hak-akit bağlantısının hukukiliğini içeriyordu ve güvenceye alıyordu.

otoriter yapıları yarattığı Türkiye'de, iktisadi alanda siyasi alanla paralellik taşımaktaydı. Ayrıca sanayi burjuvası devlet fonları ve kamu teşebbüsleri ile güçlendirilmişlerdi (Atılgan vd., 2015: 410-411).

Düzensiz kentleşme ve gecekondulaşmanın, toplum ve birey üstündeki etkilerinin bir tanesi, marjinal faaliyetler ve liberal iktisadi çözümlerin sorunlarının ortaya çıkmasıdır. İktisadi politikaların yükü, bireyin uyum sağlama becerilerinin daralmasıdır. Gecekondu kültür ve değerleri ve davranış, duygu kalıplarının kazanılması ve bunları değişen şartlara uyarlama biçimleri, sosyo-politik sentezin psikolojik ve özgürlük algısını göstermektedir (Lewis'ten Akt, Giddens, 2009: 148). Böylece sosyal yardım kanallarının da özneleri olan bu kesimler manevi politik kazanımların alanlarını oluşturmaktadır. Davranışsal olarak iktidarın kamu alanlarında İşçi sınıfına uyumlu görünmesi ancak bir sınıf olarak varlığın ve hakları hakkında geri planda durması tutumu ikili politikaları yansıtmaktadır. Sosyal güvenliğin finansmanı konusunda işçi ücretlerin büyük kesintiye konu olması ve bu kesintilerin hükümet tarafından kullanılması bu politikanın diğer yüzüdür. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) 98. Sy sözleşmesini onaylan DP, *''Toplu Pazarlık''* hakkını tanımasına rağmen pratik alan tam tersi uygulamalara konu olmuştur. Grev ve işçi eylemleri, hükümete karşı kalkınma için bir darbe ve ekonomiye yöneltilen bir saldırı olarak söylemlere dahil edilmiştir (Atılgan vd., 2015: 416-417). Yaşam koşullarının ağırlaşması ve yoksulluk, çalışma şartları giderek zora giren İşçi kesimi, kararlılığını sürdürmüştür. Sendikalaşma ve sendika sayısı artmaya devam etti. İşte bu kamusal düşünme ve eylem alanları 1961 anayasasında kararlılıklarını sermaye lehine kullanılmasında aracı oldu. Her politik hareket kendi politik formunu yaratarak otorite ve iktidar odakları lehine sonuçlara izin vermektedir.

DP döneminde, geçmişin etkisiyle beraber din dışı inançların değişimi, birey aşamalarının çok kısa sürede ve çalkantılı bir dönemde gerçekleştirilmiş olması, toplumun geçmiş alışkan inançlarını koruması sonucunu doğurmuştur. Toplumsal, siyasal ve ekonomik hayatta bir çok reforma karşılık, vatandaş çok partili hayatla birlikte hiyerarşik bir toplum düzeninden reformların içselleştirilmesine kadar (1961 Anayasa dönemi), kendini siyaset ve politikada dışlanmış hissetmekte ve *''Yeter! Söz Milletindir sloganı''* rızaların kazanılmasında ve politikaların onaylanmasında oldukça açıklayıcı olmaktadır. Muhafazakar kesimin onayı ve rıza bu dönemde oldukça önemliydi. 1924 Anayasası DP için büyük meşruiyet kaynağı olarak kullanılması bunun sonuçlarından bir tanesidir. 1924 Anayasasında, *''azınlıkta kalan muhalefet partilerini koruyacak, tek parti egemenliğine gidiş yollarını tıkayacak''* (Atılgan vd. 2015: 439) bir düzenleme bulunmuyordu. Gelenekleri kucaklayan, dini inanışları ana tema olarak yansıtan bir otorite anlayışı sürekli göz önünde tutulmuştur. Bu yüzden toplumsal oy tabanına göre kapitalizm seçeneği cumhuriyet dönemi hakim partilerin politikalarında etkili olmuştur fakat, unutulmaması gereken bu politikaların negatif alanlara ittiği ve konumlandırdığı kesimlerin hak ve özgürlük anlayışlarını sürekli görmezden gelinmesidir. İhmal edilen alanlar ve oy, çoğu zaman inançların önünde doğru orantılı olarak ortaya çıkmaktadır. Belirli kitlesel hareketler, milliyetçilik ve toplumsal değerleri arkasına alarak yıkıcı eylemlere sahne olmuştur.

İfade ve düşünce özgürlüğü ile muhalefet alanları kesişim noktasında bulunan Basın ve Yayın Politikaları I. Menderes hükümetinin ilk icraatı eskisine göre daha demokratik bir basın kanunu çıkarmıştır. Zamanla hükümete karşı eleştiriler ile basın ve yayın kısıtlanmaya, denetlenmeye başlandı. Zamanın iletişim aracı olan radyo, seçimler ve iletişim alanında etkin olarak kullanıyordu. Demokrasi şartlarından biri olan, ifade ve düşünce özgürlüğü, DP 1954 kanun değişikliğiyle muhalefet partilerine radyoda seçim propagandası için kapattı. Bir diğer uygulama ise, spikerlerin

parti tarafından atanmasıydı (Atılgan vd. 2015: 466-69). Böylece, iletişim araçları her türlü eleştiri, toplumsal muhalefet engellenmiş oluyordu. Değer ve inançlarının tek parti döneminde aşağılandığını düşünen kesimlerin değerli hissetmesi için bu ağılanma algısını orta sınıf ve aydınlara yükleyen DP, meslekleri ve yaşam tarzlarını kırsal bir söylem/tarzda ele almaktaydı. Sadece somut çıktılar (kanunlar, politikalar, uygulamalar) değil, psikolojik olarak kesimleri rahatlatan söylemler, toplum üzerinde somut çıktılardan etkilenenlerin etkinliğini azaltma yönündeydi. Tek partili dönemden çok partili dönemde uygulanan politikaların ulusal düzeyde anlaşılması beklenememektedir. İki büyük dünya savaşının yaşanması, iki kutuplu soğuk savaş döneminin başlaması ve ekonominin, yardımların yatırımlarında bu dönemde, Türkiye'nin konumunda etkisi büyüktür. Hak ve özgürlükler bu iki dönemde, Türkiye'nin konumunu göstermektedir. Milliyetçilik ve muhafazakarlık manevi alanlara dokunurken, liberal söylemler ve uygulamalar toplumun entegrasyonunu güçleştirmiştir. Toplumsal entegrasyonun oluşmaması, alt sınıfların hak ve özgürlüklerin bilincinin ortaya çıkmasını engellenmekle kalmamış, 27 mayıs 1960 darbesine giden süreçte belirleyici olmuştur. Protestoların ve huzursuzlukların görünür olması ve artması baskıların bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanayi burjuvasının öncülük ettiği bir dönem başlamış olmakta idi.

Okuryazarlık ve kentleşmenin artması, kamusal alanda siyasal iletişimi artırdı. 1960 sonrasında, toplumsal sınıflar, ekonomi ve ideoloji senteziyle görünür olmaya başladılar. Toplumsal sınıfların bir önceki dönemde sancıları bu yıldan sonra aktif birer öznelere dönüşmesinin bir nedeniydi. Bu dönüşüm, hak ve özgürlüklerin güvencelerin nesnel olarak topluma yansımasıydı. Bu dönemde burjuvazinin atılımı, hak ve özgürlükler konusunda sözleşmeci bir mantığı yansıtıyordu. Sanayinin kazanımları için işçi sınıflına bazı güvenceler tanınmalıydı. Bunun sonucu 274 sayılı Sendikalar Kanunu ve 275 Sayılı Toplu İş Sözleşmesi Grev ve Lokavt kanunları[10] bu çevrede önemlidir. Ekonomik hakim çerçeve, üst ve alt özneleri için hak taleplerinin öne sürülmesi onların varlığını tanımlamanın bir diğer yoludur. Böylece atılımlarını da güvence altına almış oluyordu. Hak taleplerinin, anayasal güvencelere bağlanması ile dönemin meşru temelleri, sosyolojik ve politik olarak yaratılmış olmaktaydı.

Ekonomik temeller, sosyolojik temelleri ne derece ortaya çıkarıyorsa, sivil toplumun oluşması, gelişmesi açısından o kadar önem taşımaktadır. Geçmiş dönemin otoriter popülizminin bir sonucu olarak, sosyolojik hak temelli eylemsel bir rahatlamanın yolunu döşemiştir. Fedakarlığın toplumun emeği üzerinden alınması sonucu, emeğin ve bireyin yaşam koşullarının farkındalığı çerçevesinde, ekonominin alt kesimlere karşı fedakarlığına dönüşmüştür. Yeni Anayasa, Türkiye toplumun otoriter eğilimlerini azaltmak, bireylerin rasyonel tercihlere ulaşmasının önündeki engelleri kaldırmak amacıyla oluşturuldu. Böylece temel hak ve özgürlükler Anayasanın bir özelliğiydi. Bunun yanında, hukuk devleti, denetim mekanizmaları tanımlandı. Toplumun psikolojik ve sosyal koşulları ele alındığında, anayasal çerçevede tanımlanan tüm bireysel hak ve özgürlükler, sınıf temelli oluşumları ortaya çıkmasını önlemek ve görece bireyi tanımlama özelliği taşıyordu. Ancak ilerleyen yıllarda, siyasette muhalefet temsil mekanizmalarının oluşmasıyla bu özelliklerin varlığı toplumsal düzeyde kaldı[11]. Toplumdaki ideolojik farklılıklar siyasal hayata

---

[10] *''274 ve 275 sayılı yasalar 15 Temmuz 1963 kabul edildi. 274 sayılı yasa burada önemlidir; sadece hizmet sözleşmesiyle çalışanları değil, emeği ile geçinenleri de işçi tanımı içine katıyor ve onlara da örgütlenme hakkı tanıyordu* (Atılgan vd., 2015: 537)''.

[11] Milli Bakiye sistemden, Barajsız D'hont sistemine geçiş bunu açıklamaktadır.

yansıyordu. 1970 Tedbirler Kanununa hukuki bir çerçeve kazandırılması bunun bir sonucuydu. Bu kanun, kamusal alanda politik görünürlüğü engelleme amacı taşıyordu (Atılgan vd., 2015: 635).

Dönemin hakim ekonomi biçimi *''ithal ikameci''* ekonomiydi. Bu model egemen sınıflar ve bağımlı sınıflar arasında uzlaşıyı gerekli kılmış ve sonuç olarak, işçi sınıfını siyasal sistemle bütünleştirmişti. Bu modelin sınırlarına ulaştığının göstergesi, 1970lerin sonunda ekonomik bunalımdı (Ozan vd., 2015: 668, 671). İthal ikameci sanayileşme, dış pazarlara yönelme imkanlarının kısıtlı oluşu dolayısıyla sınırlı kalmıştır. Bu sınırlılık iç talebe yönelik olan bu ekonominin 80 darbesine giden süreçte ekonominin ne derece önemli olduğunu da yansıtmaktadır. İlk yıllarda İç talep odaklı hızlı büyüme, emekçi ve orta sınıfların görece reel gelirlerindeki artışlarını doğurmuştur. Bu durumlar dışında, zamanla ekonomi ithalata bağımlı hale gelmiştir. Ücretler maliyet unsuru olmasına rağmen iç talebin sürdürülmesi ve oluşması nedeniyle bir baskı unsuru haline gelmemiştir (Boratav, 2003:119-120, 124).

1973 Petrol Krizinin etkisi[12] 1980'li yıllara da yansıyacak, sosyo-ekonomik olgular belirleyiciliğini koruyacaktır. Bu kriz sonrası ekonomi, siyasal ve sosyal dengeleri etkilemiştir. 24 Ocak kararları[13] ve 12 Eylül darbesi sonrası ekonomik perspektif sermaye lehine dönmüştür. Bu dönüş , işçi ücretlerini baskılamayı gerektirmiştir. Sendikal örgütlenme, toplu sözleşme ve grev hakları üzerindeki sınırlamalar, sermaye ve iktidar lehine politikalar dönemin bir özelliğidir (Boratav, 2003:142, 150, 164). İhracat yönelimli birikim stratejisine geçiş, yapısal uyum ve istikrar politikaları[14], sadece işçiler üzerinde etkisi yoktu aynı zaman da toplumda yeni bir insan tipini de yarattı. Bu insan tipi, ideolojik bir oportünist çerçevede ele alınabilir. Kurumların yozlaşması, ekonomik alternatiflerin kısıtlılığı, iktidar ve toplumun arasındaki ilişkilerde belirleyici olmuştur. Demokratik temsil, derin ideolojik farklılıklar olan bir toplumda kriz, çatışma haline dönüşmektedir. Birey, grup ve toplumun da bu ideolojik temsil krizlerine göre şekillenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Cumhuriyet dönemi anayasalarını sosyo-politik, ekonomik çıktıların verisi olarak kabul ederken, her üç dönemde çalkantılı yıllar, dönüşüm ve değişim, hak ve talepler doğrultusunda gerçekleşmemiştir. Anayasalar, bir önceki dönemin bunalımlarını nasıl aşıldığına yönelik fikir vermektedirler. Bu, buhranların toplumsal şartlar düşünüldüğünde aşılma yolu hakkında fikir vermektedir.

Meşru iktidar, sosyo- ekonomik çıktılara ve değişkenlere göre şekillenmektedir. Böylece, meşruluğun kaynağı, ülkenin iç dinamikleri ve ilişkilerinin yanında küresel alandaki değişkenlerden bağımsız düşünülmemelidir. Cumhuriyet donemi anayasaları bir önceki dönemdeki değişim ve kopuşların, diğer kesimlerin lehine çevirmesi olarak anlaşılmalıdır. Çünkü her dönem ve anayasa kendi karşıt politik öznesini yaratırken, diğer aşamalar bu karşıt özneleri tanımlayabildiği ölçüde hak ve özgürlük alanlarını, ödevler ve fedakarlık kapsamında ele almakta ve anayasalarda yansıtmaktadır. Anayasaların tanımladığı hak ve özgürlükler, hak arama özgürlüğünün hukuki geri dönüşüm konusunda etkinliği çerçevesinde yurttaş hakları kapsamında etkililiği olduğu sürece önemlidir. Bürokrasi ve diğer kanalların geri dönüşüm ve sonuçlandırma bakımından önemi tartışılamaz. Çoğu zaman geri dönüşüm konusunda

[12] Ayrıntılı bir okuma için bkz: Kazgan G. (2017) Tanzimat'tan 21. Yüzyıla Türkiye Ekonomisi, ss 83-126.
[13] Dönemsel İktisadi bir Karşılaştırma için, Köse S. (2000) 24 Ocak 1980 ve 5 Nisan 1994 İstikrar Programları Çerçevesinde Yapılan Hukuki ve Kurumsal Düzenlemelerin Mukayeseli Analizi, Uzmanlık Tezi, Yayın No: DPT: 2508, ISBN 975-19-2498-7
[14] Dünya sisteminden bağımsız olarak ele alınması yanıltıcı olacak bu tip politikalar için daha geniş bir ekonomik okuma ''Wallerstein I. (2018) Dünya Sistemleri Analizi, çev., E. Abadoğlu, N. Ersoy, BGST: İstanbul

zaman ve inançlar sebebiyle bir eyleme geçilememektedir. Bu durum aktif cumhuriyet yurttaşın durumu hakkında bilgi vermektedir.

SONUÇ YERİNE

Temel hak ve özgürlükler, evrensel yasalara tabi tutulduğu gibi, ulus devletlerin iç hukukunda belirli güvencelere bağlanmıştır. Bu güvenceler, zamanla birlikte ortaya çıkan uygulama ve olgularla değişikliğe uğramakta ve yeni bir form ile ilgili maddelere eklenmektedir. Ayrıca insanın birey olarak varoluşunu sürdürebilmesi temel hak ve özgürlüklere bağlanmıştır. İç hukuk yollarının tüketilmesi sonucu, doğan hakların temini için AİHM başvuru yolları açıktır. 1924 anayasası dönemi, Türkiye ekonomik olarak kendini toparlamasına ihtiyacı vardı. Dolayısıyla ekonomik ve sosyal haklar anayasa düzenlenmemesi, mevcut koşullara bağlanabilmektedir. İlerleyen zamanlarda tek parti yönetiminden çok partili hayata geçiş ile birlikte siyasi katılım ve demokrasi arasındaki ilişki kurulmuştur. Ekonomik ve sosyal ilerlemelerle birlikte yavaş yavaş, temel hak ve özgürlüklerin çerçevesi ve düzenlenmesi, mevcut otorite eğilimleri ile birlikte geç kalarak törpülenmesine rağmen 60'larda darbe ile insanı, hakları ile bir birey olarak tanımlamak üzere ortaya çıkmıştır. Bu dönemde uluslararası dinamikler oldukça etkili olmuştur. Özellikle Türkiye'nin içine girmekte olduğu ekonomik ilişkiler, kentli nüfusun artışı ve kırdan göçün, okuryazarlığın artması bunlara katkı sunmuştur. Bu süreç 1971 ve 1973 anayasa değişikleri ile otoriter eğilimi artırsa da nispeten 1982 Anayasası ile otorite cisimleşmiştir. İki anayasa darbe sonucunda referanduma sunularak kabul edilmiştir. 1982 anayasası, yürütmeyi güçlendirmiş, anayasa da bulunan temel hak ve özgürlükleri sınırlandırma sebeplerini artırmıştır. Sonuç olarak, görüldüğü üzere tanımlanan hak ve özgürlükler pratikte farklı biçimlerde sınırlamaya tabi tutulabilmektedir. Bu durum her üç anayasa yasalarına rağmen alınan kararlarda görülebilmektedir.

KAYNAKÇA

Atılgan G., Aytekin E. A., Ozan E.D., Saraçoğlu C., Şener M., Uslu A. & Yeşilbağ M. (2015) Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Siyasal Hayat, İstanbul:Yordam

Boratav K. (2003) Türkiye İktisat Tarihi 1908-2002, Ankara:İmge

Giddens A. (2009) Sağ ve Solun Ötesinde: Radikal Politikaların Geleceği, Çev., M Sözen& S. Yüzesoy, İstanbul:Metis

Gözler K. (2000) Türk Anayasa Hukuku, Bursa: Ekin Kitapevi:

https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa24.htm Erişim Tarihi: 12.10.20

https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm Erişim Tarihi: 12.10.20

https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm Erişim Tarihi: 12.10.20

KAZGAN G (2017) Tanzimat'tan 21. Yüzyıla Türkiye Ekonomisi, İstanbul:Bilgi Üniversitesi Yayınları.

ÖĞRENCİLERİN DERSE İLİŞKİN TUTUMLARINDA KANIT TEMELLİ TARİH ÖĞRETİMİNİN ETKİSİ: 12. SINIF T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ ÖRNEĞİ

Hamza KELEŞ
Prof.Dr, Gazi Üniversitesi, h.keles@gazi.edu.tr

Faruk ERCİYAS
Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, farukerciyas06@gmail.com

ÖZ

''Kanıt Temelli Tarih Öğretimi'' 1972 yılında İngiltere'de geleneksel sisteme karşı gelen ve tarihsel öğrenme metodolojisini değiştiren bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Ezberci sistemi reddeden bu proje öğrencileri bilginin süngeri olarak görmek yerine onlara tarihsel düşünme becerilerini kazandırmayı, tarihçilerin bakış açılarını ve çalışma disiplinlerini yerleştirmeyi ilke edinmiştir. Böylelikle öğrencilerin bir tarihçi bakış açısıyla kanıtları sorgulayıp, analiz ederek kendi tarihsel yorumunu ifade ettiği bir öğretim modeli oluşturulmak istenmiştir. Bu çalışmanın temel amacı kanıt temelli tarih öğretiminin önemini açıklamak ve kanıt temelli tarih öğretiminin öğrencilerin 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir. Çalışma kapsamında konu ve alan ile ilgili detaylı literatür taraması yapılmış ve bu taramaların ardından ihtilaflı bir konu olması sebebiyle ''1922 Büyük İzmir Yangını'' konusu belirlenmiştir. Belirlenen konuya ilişkin birinci ve ikinci elden tarihsel belgelere ulaşılmış ve bu belgeler bir araya getirildikten sonra uzman görüşleri eşliğinde kanıt temelli öğretim materyali tasarlanmıştır. Araştırmada tutumlar arası farkı ölçmek için Doç. Dr. Erkan Yeşiltaş tarafından geliştirilen ''T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçeği'' gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmıştır. Bu bağlamda uygulama aşamasından önce ön test uygulanarak katılımcıların derse karşı tutumları ölçülmek istenmiştir. Katılımcıların çalışma öncesi ve sonrası tutumları arasındaki farkları anlamak için son test aşamasında aynı ölçeğin tekrardan doldurulması istenmiştir. Araştırma deseni olarak nicel araştırma yöntemlerinden yarı-deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 27'si kız 21'i erkek olmak üzere toplam 48 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi etkili olmuştur. Çalışma toplam 5 hafta sürmüştür. Araştırma süreci sonunda toplanan veriler SPSS 22.0 programına aktarılmıştır. İlişkili örneklemler için elde edilen veriler Paired Samples T-test yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre kanıt temelli tarih öğretiminin öğrencilerin 12. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine karşı tutumlarına doğrudan etki ettiği anlaşılmış, geleneksel tarih öğretimi ile kanıt temelli tarih öğretimi arasında kanıt temelli tarih öğretimi lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kanıt Temelli Öğrenme, Tarihsel Kanıt, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Tarih Eğitimi

THE EFFECT OF EVIDENCE-BASED HISTORY TEACHING ON STUDENTS 'ATTITUDES REGARDING THE COURSE: 12TH GRADE T.C. HISTORY OF REVOLUTION AND KEMALISM COURSE EXAMPLE

ABSTRACT

"Evidence-Based History Teaching", emerged in England in 1972 as an approach that opposed the traditional system and changed the historical learning methodology.This project, which rejects the rote system, has adopted the principle of providing students with historical thinking skills, historians' perspectives and study disciplines rather than being a knowledge sponge.Thus, a teaching model that does not need to memorize historical information and in which students express their historical interpretations by questioning and analyzing the evidence was created. The main purpose of this study is to emphasize the importance of teaching history with evidence and to measure the attitudes of 12th grade students of the History of Revolution and Kemalism course towards evidence.Within the scope of the study, a detailed literature review was made and the subject of "1922 Great Izmir Fire" was determined because it is a controversial subject. First and second-hand historical evidences related to the determined subject were prepared in hand and evidence-based teaching material was designed by taking expert opinions.To measure the attitude differences in the research, Assoc. The "T.C. History of Revolution and Kemalism Course Attitude Scale" developed by Erkan Yeşiltaş was used after obtaining permission. Firstly participant's attitudes towards the lesson were measured by applying a pre-test.A post-test was conducted with the same scale for differences between participants' attitudes before and after the study.The quasi-experimental research design, one of the quantitative research methods, was used as the research design. A total of 48 students 27 girls and 21 boys participated in the study. Easy accessibility, one of the purposeful sampling methods, has been effective in determining the participants.The study took 5 weeks. The data collected at the end of the research were transferred to the SPSS 22.0 program. The data obtained were analyzed with the Paired Samples T-test method.According to the findings of evidence-based history teaching, 12th grade T.C. In the History of Revolution and Kemalism course, there is a significant difference between classical history teaching and evidence-based teaching in favor of evidence-based history teaching, which directly affects students' attitudes towards the course.

Keywords: Evidence Based Learning, Historical Evidence, T.C. History Of Revolution and Kemalism, History Education

GİRİŞ

1970'li yıllara kadar karakteristik özelliği tüm dünyada benzer nitelikler taşıyan tarih, daha çok ezbere dayalı, öğretmenin merkezde olduğu, sıkıcı ve ilgi düzeyi düşük bir ders olarak karşımıza çıkmaktaydı (Kabapınar, 2019: 29). Bu durumun temel alt sebepleri incelendiğinde birden fazla etkenle karşılaşılabileceği gibi; tarihin devletler için ''kimlik belirleyen bir ders'' olarak görülmesi, öğrenim sürecinde devletler için kritik görülen olayların dayatılmasına ve bu dayatma işleminin de ezbere yöneltmesi durumun, ana etkeni oluşturmaktadır. Nitekim K. Jenkins (1997) tarihin, ''kimlik belirleyici rolüne'' vurgu yapmakla birlikte böylesine önemli bir dersin maddi ihtiyaçlardan ve politik ilişkilerden doğduğunu dile getirmektedir. Böyle bir tarih ortamında yetişen öğrencilerin dayatmalara maruz kalıp, ezbere yönelebileceği ve hiçbir şekilde olaylara şüpheyle ve eleştirel yaklaşamayacağı söylenebilir. Oysa tarih, salt bilgi aktarımı yapmaktan ziyade yorumlara dayalı olarak gelişen ve hayal gücünü işin içine katan bir yapıda olmalıdır (Carr, 1996: 258). Nitekim geçtiğimiz yüzyıl boyunca tarih öğretimi üzerine tartışmalar hep öğrencinin aktif olmadığı, hayal gücünü işin içine katamadığı, ezbere dayalı bir anlayış çerçevesinde şekillenmiştir. Hâlbuki tarih, Karabağ'ında dediği gibi (2015:28) *''Kuru kemik yığını olmaktan çıkarılarak, bazı aktif yöntemler ile ete kemiğe büründürülebilir.''* Bu yöntemlerden *biri de* Batı'da aktif tarih anlayışına yönelik ortaya çıkan yeni tarih anlayışıdır. Tarihin ezbere dayalı olarak öğretilmesine karşı gelen yeni tarih anlayışı; tarihsel düşünme becerilerini esas alan ve sonuçtan çok sürece odaklanan yapısıyla öğrenme süreci boyunca tarihsel sorgulamaya dayalı bir akım olarak tarihin kurtarıcısı rolünü üstlenmiştir (Rogers, 1978). Anlayışın temelinde öğrenciyi ders süreci boyunca pasif bırakmak yerine, tarihsel bilgiyi arayan, yorumlayan, düşüncelerini ifade edebilen bir role büründürmek yer almıştır. Akımın öncülerinden olan Coltham ve Fines, tarihin ezbere dayalı olarak aktarılmasının yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim Fines (1994) yılında öğrencilerin anlamlı bir öğrenme ortamına sahip olabilmesi için tarihçinin çalışma disiplinini benimsemesi gerektiğini vurgulamış ve öğrencilerin tarihçinin algı düzeyini kavramasının tek yolunu ise dokümanlarla çalışmakta görmüştür. Aynı zamanda dokümanları tarihsel bilgi oluşumunda en önemli araçlar olarak sıralamış ve tarihsel bilginin ezbercilikten uzak bir şekilde gerçekleşmesi için dokümanlarla çalışmanın gerekliliğini belirtmiştir.

Tarih ve Kanıt

Tarih, geçmiş olayların toplumsal sonuçları ve doğurduğu etkenler ile ilgilenen bir bilim olduğu için, bu bilime ait bir bilgiye ulaşmak ancak geçmiş zamandan kalmış izler üzerinden olabilir (Yalı, 2019: 22). Bu izlerin tamamı tarihçinin çalışma alanını oluşturan ve tarihsel sürece anlam yüklenilmesini sağlayan çeşitli kanıtlardan meydana gelmektedir. Kanıt ''bir şeyin doğruluğu ve gerçekliği konusunda inandırıcı belge'' ve ''belli bir sonuca ulaşan bir akıl yürütmenin dayandığı gerçek'' (TDK) olarak tanımlanmaktadır. Tarihin geçmişi sorgulayan, araştıran bir bilim olması, tanımlardan yola çıkarak gerçek bilgiye ulaşmada kanıtların önemine işaret oluşturmaktadır. Bu noktada bilinmelidir ki geçmişi tam olarak incelemek kimse için mümkün değildir. Geçmişi araştıran birisi yalnızca geçmişin kalıntılarını inceleyebilir (Safran, 2010:17). Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere kanıt, tarihi bilginin oluşum aşamasında çok önemli bir yere sahiptir. Kanıt olmadığı taktirde oluşacak tarih yazımı, hikâye anlatımına benzeyecek ve gerçekliği, güvenilirliği ve geçerliliği tartışılacaktır. Bu noktada kanıtlar geçerli ve güvenilir bir tarih anlayışı oluşturmak için vazgeçilmez unsur olarak görülebilir. Çünkü tarihçi bilmek istediği şeylerin görgü tanığı değildir (Collingwood, 2010:366). Tarihçi ancak elde ettiği kanıtlarla geçmişin izini sürebilir. Ele geçirdiği her belgeyi sorgulayarak anlamlı bir şekilde olayların nedenlerini ve sonuçlarını analiz edebilir. Bu noktada kanıtlar için tarihi bilgiyi oluşturan materyaller demenin yanı

sıra, tarihi bilgiyi oluşturan tarihçilerin de en önemli materyalleri olduğunu söylemek doğru olacaktır. Nitekim bir tarihçi, tarih yazımı sürecinde kanıtlar olmadan bir olguyu ispat edemeyecektir. Böylelikle kanıtlar, tarihçinin düşünme yetisini aktif hale getiren ve belgeler üzerine sorular sorulmasına imkân sağlayan araçlar olarak da sıralanabilir.

Kanıt Temelli Öğrenme

Geçtiğimiz yüzyılın tarih öğretiminde sürekli tartışılan konulardan biri olan derslerinin ezbere dayalı olarak öğretilmesi ve derslerde öğrenciyi aktif hale getirecek yöntemlerin bulunmaması, zaman içerisinde tarihe karşı oluşan bakış açısını oldukça olumsuz yöne doğru yöneltmiştir (Ata, 2002; Karabağ, 2003; Safran, 2006; Keleş ve Kiriş, 2010; Kabapınar, 2014; Yazıcı, 2019). Geleneksel yöntem olarak adlandırdığımız bu sistemde, öğretmen, ulaşılmış tarihi bilginin temsilcisi konumundadır. Öğretmen, bilginin dayanaklarını gösterebilmekten ziyade bilgiyi olduğu gibi aktaran bir yapıdadır. En yetkili ağız olarak sınıfta sunduğu hazır tarihi bilgi, öğrencide sadece bir şahitlik durumu oluşturmaktadır. Öğrencinin, dayanaklarını görmediği hazır bilgiye şahitlik etmesi ise gerçek öğrenme olarak görülmemelidir (Safran ve Köksal, 1998: 74). Bu noktada durumu tam tersine çevirebilecek, öğretmen merkezli bir yaklaşımdan ziyade öğrencinin bilgi işleme basamaklarında aktif olarak yer aldığı bir sistem gerekli olmuştur. Böylelikle çalışmalar tarih öğretimini ''kalıcı, ezberden uzak, öğrenci merkezli ve aktif öğrenme metotlarını benimseyen hale nasıl getirebiliriz?'' soruları üzerine yoğunlaşmıştır. Bu sorulara cevap olarak tarihçinin, tarihsel bilgiye ulaşma sürecinde izlediği basamakları ve belgeye ulaştıktan sonra uyguladığı yöntemleri temel alarak öğrencilerden birer genç tarihçiler yaratma fikri ortaya çıkmıştır. Bu fikir, tarihçinin belgelerle çalıştığı ortamı öğrencilere öğretecek ve öğrencilerin süreç boyunca tarihsel düşünme becerilerini kullanmasına imkân sağlayacaktır. Bu bağlamda öğrenci tarihsel dokümanlara genç birer tarihçi edasıyla yaklaşacak ve dokümanlarla çalışırken bilgiyi amaç olarak değil, araç olarak görebilecektir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta ise, kanıtların ve izlerin tek başına bir anlam ifade etmediği, belgelere sadece sahip olmanın yetmeyeceğidir (Nichol, 1996; Ata, 1999; Kabapınar, 2006; Safran ve Köksal, 2006; Keleş ve Kiriş 2010; Kabapınar, 2019). Aynı zamanda (Safran ve Köksal, 2006)'da yaptıkları çalışmada, tarihi bilginin kişiselliğe bağlı olduğunu ve belgenin, kanıtın yorumlandığı sürece bir anlam ifade ettiğini belirtmişler; bu durumu da tarihi bilginin doğası olarak görülebilecek bir hüküm olarak nitelemişlerdir. Bu noktada öğrencilerde tarihçi kimliği oluşacaksa; tarihçinin belgeye yaklaşımı ve belgeyi analiz aşamaları öğrenciye aşılanmalıdır. Böylelikle öğrenciler genç birer tarihçi rolüne bürünerek işin mutfağında ellerini kirletebileceklerdir (Karabağ, 2003: 16; Kee vd., 2009: 320).

Bu amaçlar doğrultusunda şekillenen ve 1972 yılında İngiltere Okullar Konseyinin kararı ile ''yeni tarih'', diğer adıyla ''kanıt temelli öğrenme'' olarak ortaya çıkarılan proje; ana tema olarak öğrencileri bilginin süngeri olarak görmek yerine onları tarih öğretim sürecinin bir parçası olarak görme, kendi kişisel görüşlerini, değer yargılarını ve bakış açılarını kanıtlar aracılığıyla ifade edebilme yetisine ulaştırma düşüncesi etrafında şekillenmiştir (Kabapınar, 2019:30). Ayrıca öğrencilerin genç tarihçi rolüne büründüğü bu anlayış, tarihin ezbere dayalı bir ders formatından uzaklaşmasını sağlamış ve merkezde öğrencinin olduğu, tarihsel düşünme becerilerine ağırlık veren bir kimliğe bürünmüştür (Karabağ, 2003:13). Böylelikle öğrencilerin kanıtı yorumlama ve analiz etme, nedensellik, değişim ve süreklilik, empati gibi temel kavramları ve becerileri kazanabileceği düşünülmüştür (Ata, 1999; Kabapınar, 2006). Nitekim araştırmalar da (Doğan, 2007; Doğan, 2008; Işık, 2008; Akbaba, 2009 vb.) öğrencinin kanıt temelli öğrenme

ile tarihsel düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Nitelenen amaçlar dikkate alındığında kanıt temelli öğrenme; tarihi olayları geçmişte yaşanmış hikayeler bütünü olarak görmek yerine onları ''yaratıcı, yapıcı bir etkinlik'' çerçevesinde ele almasına ve tarihsel bilginin anlam kazanmasına neden olmuştur (Keleş ve Kiriş, 2010).

Ülkemizde 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım anlayışı ile şekillenen programlar daha interaktif, ezberden uzak, yaratıcı düşünmeyi ön plana alan bir sistem getirmeyi ilke edinmiştir. Bu noktada tarih dersleri de bu durumdan nasibini almış ve 2007 yılından itibaren kanıt temelli öğrenme yaklaşımı tarih derslerine yansımaya başlamıştır (Yazıcı, 2019). Nitekim ele alınan bazı çalışmalar (Çıdacı, 2015; Kibar, 2019; Çiftarslan, 2019) kanıt temelli öğrenmenin ülkemizde yeteri kadar iyi anlaşılmadığı ve doğru uygulanmadığı görüşünü ileri sürmektedir. Bu noktada ders sürecinde kullanılan en temel materyal olan ders kitabının içeriğinin kanıt temelli öğrenme yaklaşımına göre zayıf kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda incelenen bazı çalışmalarda ülkemizde kanıt temelli öğrenmenin doğru kullanıldığı takdirde öğrencilerin derse karşı tutumlarına etki edeceği gibi, tarihin beklentisi olan ''sorgulayan insan'' profilini yaratabileceği görülmüştür.

Problem Cümlesi

Kanıt temelli tarih öğretiminin öğrencilerin derse karşı olan tutumlarına etkisi nedir?

Alt Problemler

1- Tarih öğretiminde öğrencilere kanıt temelli öğrenme kapsamında hazırlanan öğretim materyali kullanılmadan önceki ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2- Tarih öğretiminde öğrencilere kanıt temelli öğrenme kapsamında hazırlanan öğretim materyali kullanıldıktan sonraki oluşan son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3- Tarih öğretiminde kanıt temelli öğrenme ile hazırlanan öğretim materyali kullanılmadan önceki tutum puanları ile kanıt temelli öğrenme materyali kullanıldıktan sonraki tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini alan öğrencilerde kanıt temelli tarih öğretimi ile yapılan dersin, derse karşı tutumlarını ne derecede değiştirdiğini anlamak ve sonuçları ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Yapılan bu araştırma veri toplama ve analiz açısından bakıldığında nicel bir çalışmadır. Nicel araştırmalar; araştırma sonuçlarını sayısal verilerle ortaya koyan bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. 2017). Bu yönüyle araştırmanın veri toplama ve analizleri aşamasında nicel araştırma türlerinden yarı-deneysel araştırma deseni kullanılarak ön test-son test arasındaki sonuçlar analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya seçilen öğrenciler amaçlı örneklem yöntemlerinden ''ölçüt örnekleme'' yaklaşımı ile belirlenmiştir. Araştırmamız T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi üzerine olduğu için, ölçütümüz 12.sınıf öğrencileri ile sınırlı kalmıştır. Bu çalışmanın evrenini Ankara ili, örneklemini ise, Polatlı ilçesindeki bir devlet okulu oluşturmaktadır. Bu okulun seçilmesindeki amaç araştırma basamaklarından biri olan ''kolay ulaşılabilirlik'' nedeniyledir. Araştırmaya toplamda 48 öğrenci katılmıştır. Bunlardan 27 öğrenci kız, 21 öğrenci ise erkektir. Kız öğrenciler %56,3'ü, erkek öğrenciler ise, %43,8'i oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma aşamasında önce öğrencilerin derse karşı olan tutumları ölçülmüştür. Daha sonra ise kanıt temelli tarih öğretimi ile dersler işlenip, öğrencilerin tutumlarının değişip değişmediği öğrenilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ön testinde uygulanan tutum ölçeği ile son testinde uygulanan tutum ölçeği Doç. Dr. Erkan Yeşiltaş tarafından geliştirilen ''T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçeğidir.'' Bu çalışmada kullanılan etkinliğin konusu ihtilaflı olması nedeniyle ''1922 Büyük İzmir Yangını'' konusu olmuştur. Araştırma toplam 5 hafta sürmüştür. İlk hafta ön veriler için oluşturulan ölçeğin doldurulması ve öğrencilerle tanışılması, ikinci üçüncü ve dördüncü hafta derslerin işlenmesi, beşinci hafta ise son ders ile birlikte ölçeğin tekrardan doldurulması ile süreç tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin ön test ve son test puanları SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler ilişkili örnekleme yöntemlerinden Paired Sample T-test yöntemi ile sonuçlandırılmıştır. Bağımsız değişkenler için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) testi ve Intependent Sample T-test kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumlarının kanıt temelli öğrenme etkisiyle değişip değişmediğinin anlaşıldığı çalışmanın bulguları yer alacaktır. Çalışmada sırasıyla, ilk olarak ön test uygulanmış daha sonrasında kanıt temelli tarih öğretimi ile hazırlanan öğretim materyali ile ders işlenmiş ve son olarak da son test uygulanarak bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1. Ön Test Cevapları Toplam Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kadın	27	79,30	21,00	287	,387	.755
Erkek	21	81,30	20,10			

Tablo 1' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik ön tutumları ile ilgili toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortadadır. [$t_{(287)}$=,387; p>,05]. Kadınların araştırmaya yönelik tutumları ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =79.30) iken, erkeklerin araştırmaya yönelik

toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =81.30)'dur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların araştırmaya yönelik tutumlarının, cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2. Son Test Cevapları Toplam Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçlar

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kadın	27	98,90	11,26	569	,930	.357
Erkek	21	95,85	11,28			

Tablo 2'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik son tutumları ile ilgili toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. [$t_{(569)}$;930 p>,05]. Kadınların araştırmaya yönelik tutum puanları ile ilgili toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =95.85) iken, erkeklerin araştırmaya yönelik tutum puanları ile ilgili toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =98.90)'dır. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların araştırmaya yönelik tutum puanlarının cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ön test ve son testte aritmetik ortalamalardaki artış, kanıt temelli tarih öğretiminin etkisi ile açıklanabilir. Bu da demek oluyor ki kanıt temelli tarih öğretimi erkek ve kız öğrenciler tarafından etkili bulunmuş ve derse yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesine katkı sağlamıştır.

Tablo 3. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersiyle Alakalı Kitap Okuma Değişkenine Göre Verilen Ön Test Cevaplarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\overline{X}$	S
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ile İlgili Kitap Okuma Sayısı	Hiç	21	73,77	13,40
	1-3	19	82,50	20,20
	4-6	5	86,20	11,90
	7-9	2	93,50	19,00
	10+	1	115,00	
	Toplam	48	80,20	17,60

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	2718,070	4	679,518	2,467	,059
Gruplar İçi	11841,846	43	275,392		
Toplam	14559,917	47			

Tablo 3'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik tutumları ile ilgili toplam puanları ile kitap okuma sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. [$F_{(4-43)}$= 2.467; p>;05]. Buna göre hiç kitap okumayanların aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =73,77), 1-3 arası kitap okuyanların aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =82,50), 4-6 arası kitap okuyanların aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =86,20), 7-9 arası kitap okuyanların aritmetik ortalaması ($\overline{X}$

=93,50), 10+ kitap okuyanların aritmetik ortalaması ise ($\overline{X}$ =115,00) olarak gözlemlenmiştir. Ancak görülüyor ki fazla kitap okuyanların puan ortalaması daha yüksektir.

Tablo 4. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersiyle Alakalı Kitap Okuma Değişkenine Göre Verilen Son Test Cevaplarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				**N**	$\overline{X}$	**S**
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ile İlgili Kitap Okuma Sayısı		Hiç		20	92,85	27,53
		1-3		20	99,80	25,26
		4-6		5	100,20	24,30
		7-9		2	99,52	24,16
		10+		1	115,00	
		Toplam			97,48	11,29
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
	Gruplar Arası	788,263	4	197,066	1,638	,182
	Gruplar İçi	5173,050	43	120,303		
	Toplam	5961,313	47			

Tablo 4'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik tutum puanları ile ilgili toplam puanları ile kitap okuma sayıları değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. [$F_{(4-43)}$= 1.638; p>,05]. Buna göre hiç kitap okumayanların aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =92,85), 1-3 arası kitap okuyanların aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =99,80), 4-6 arası kitap okuyanların aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =100,20), 7-9 arası kitap okuyanların aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =99,52), 10+ kitap okuyanların aritmetik ortalaması ise ($\overline{X}$ =115,00) olarak gözlemlenmiştir.

Kitap okuma sayısında yapılan ön tutum sonuçları ile son tutum sonuçları arasında aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum kanıt temelli tarih öğretiminin etkisiyle açıklanabilir. Kanıt temelli tarih öğretimi kitap okuma sayılarından bağımsız olarak öğrencilerin derse karşı tutumlarına pozitif yönde katkı sağlamıştır.

Tablo 5.Ön Test Toplam Tutum Puanlarının Ders ile İlgili Belgesel İzleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ile İlgili Belgesel İzliyor musunuz?	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Evet	25	86,17	18,43	309	2,586	.013
Hayır	23	73,74	14,39			

Tablo 5' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik ön tutumları ile ilgili toplam puanlarının araştırmaya yönelik belgesel izleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t_{(309)}$=;2,586; p<,05]. Araştırmaya yönelik belgesel izleyenlerin tutum puanları ile ilgili toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =86.17) iken, belgesel izlemeyenlerin araştırmaya yönelik tutum puanları ile ilgili toplam puanlarının aritmetik ortalaması (

$\overline{X}$ =73.14)'dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu katılımcıların araştırmaya yönelik belgesel izleme davranışlarına yönelik görüşleri ile araştırmaya yönelik belgesel izlememe durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Son Test Toplam Puanlarının Ders ile İlgili Belgesel İzleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ile İlgili Belgesel İzliyor musunuz?	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Evet	25	100,20	9,42	095	1,992	.052
Hayır	23	93,91	12,37			

Tablo 6' da ki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik son tutumları ile ilgili toplam puanlarının araştırmaya yönelik dersle ilgili belgesel izleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. [$t_{(095)}$=;1,992; p>,05]. Araştırmaya yönelik belgesel izleyenlerin araştırmaya yönelik tutum puanları ile ilgili toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =100,20) iken, belgesel izlemeyenlerin araştırmaya yönelik tutum puanları ile ilgili toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =93.91)'dir. Dersle ilgili belgesel izleme değişkenine dair yapılan ön tutum sonuçları ile son tutum sonuçları arasında aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum kanıt temelli tarih öğretiminin pozitif yöndeki etkisiyle açıklanabilir.

Tablo 7. Ön Test Toplam Puanlarının Derse Yönelik Süreli Yayın Takip Etmeleri Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ile İlgili Süreli Yayın Takip Ediyor musunuz?	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Evet	6	98,67	18,80	702	2,965	.005
Hayır	42	77,58	16,00			

Tablo 7' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik tutumları ile ilgili toplam puanlarının süreli yayın takip etme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(702)}$;2,965 p<,05]. Süreli yayın takip edenlerin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =98.67) iken, takip etmeyenlerin araştırmaya yönelik tutumları ile ilgili toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =77,58)'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların süreli yayın takip etmelerinin tutumlarına pozitif etki sağladığını ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Son Test Toplam Puanlarının Derse Yönelik Süreli Yayın Takip Etmeleri Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ile İlgili Süreli Yayın Takip Ediyor musunuz?	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Evet	6	100,50	5,17	044	1.364	.193
Hayır	42	96,70	11,85			

Tablo 8' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik tutum puanları ile ilgili toplam puanlarının ders ile ilgili süreli yayın takip etme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(044)}$ =1,364; p>,05]. Araştırma yaparken ders ile ilgili süreli yayın takip edenlerin araştırmaya yönelik tutum puanları ile ilgili toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =100,50) iken, süreli yayın takip etmeyenlerin araştırmaya yönelik tutum puanları ile ilgili toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =96.70)'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları yönelik görüşleri ile araştırma yaparken arkadaşlarından yardım alma durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ön ve son ölçümlerde elde edilen aritmetik ortalamalardaki farklılık, kanıt temelli tarih öğretiminin pozitif yöndeki etkisiyle açıklanabilir.

Tablo 9.Toplam Tutum Puanlarının Kanıt Temelli Tarih Öğretimi ile İşlenen Ders Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kanıt Temelli Ders İşlenmeden Önce ve Sonra	N	$\overline{X}$	S	Standart Hata	sd	t	p
Önce	48	80,21	17,60	2,54	120	-5.126	.000
Sonra	48	97,19	11,26	1,62			

Tablo 9'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik tutumları ile ilgili toplam puanları kanıt temelli tarih öğretimi ile ders işleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(120)}$ =;-5,126; p<,05]. Kanıt temelli tarih öğretimi ile ders almadan önce sorulan sorulara verilen cevapların toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =80.21) iken, kanıt temelli tarih öğretimi ile işlenen ders sonucunda sorulara verilen cevapların toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =97.19)'dur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu katılımcıların T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum görüşleri ile kanıt temelli tarih öğretimi temel alınarak ders işlenmesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10. Derse Yönelik Sevgi Tutum Puanlarımın Kanıt Temelli Tarih Öğretimi ile İşlenen Ders Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kanıt Temelli Ders İşlenmeden Önce ve Sonra	N	$\overline{X}$	S	Standart Hata	sd	t	p
Önce	48	46,10	11,31	1,63	302	-5.784	.000
Sonra	48	58,12	07,36	1,06			

Tablo 10'da bulunan analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik sevgi tutumu ile ilgili toplam puanları kanıt temelli tarih öğretimi ile ders işleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(302)}$ =;-5,784; p<,05]. Kanıt temelli tarih öğretimi ile ders almadan önce sevgi tutumuna dair olan sorulara verilen cevapların toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =46.10) iken, kanıt temelli tarih öğretimi ile işlenen ders sonucunda sevgi

tutumuna dair olan sorulara verilen cevapların toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =58.12)'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu katılımcıların T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik sevgi tutumuna ait görüşleri ile kanıt temelli tarih öğretimi temel alınarak ders işlenmesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kanıt temelli tarih öğretimi ile işlenen ders öğrencilerin dersi sevmesine olumlu yönde katkı sağlamıştır.

Tablo 11. Derse Yönelik İlgi Tutum Puanlarının Kanıt Temelli Tarih Öğretimi ile İşlenen Ders Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kanıt Temelli Ders İşlenmeden Önce ve Sonra	N	$\overline{X}$	S	Standart Hata	sd	t	p
Önce	48	41,19	10,65	1,53	023	-4.054	.000
Sonra	48	49,56	06,70	,96			

Tablo 11' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik ilgi tutumu ile ilgili toplam puanları kanıt temelli tarih öğretimi ile ders işleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(023)}$ =;-4,054; p<,05]. Kanıt temelli tarih öğretimi ile ders almadan önce ilgi tutumuna dair olan sorulara verilen cevapların toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =41.19) iken, kanıt temelli tarih öğretimi ile işlenen ders sonucunda ilgi tutumuna dair olan sorulara verilen cevapların toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =49.56)'dır. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu katılımcıların T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik ilgi tutumuna ait görüşleri ile kanıt temelli tarih öğretimi temel alınarak ders işlenmesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kanıt temelli tarih öğretimi ile işlenen ders öğrencilerin derse karşı ilgisine olumlu yönde etki sağlamıştır.

Tablo 12. Derse Yönelik Önem Tutum Puanlarının Kanıt Temelli Tarih Öğretimi ile İşlenen Ders Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kanıt Temelli Ders İşlenmeden Önce ve Sonra	N	$\overline{X}$	S	Standart Hata	sd	t	p
Önce	48	15,19	3,16	,51	766	-4.465	.000
Sonra	48	17,58	2,10	,35			

Tablo 12' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik önem tutumu ile ilgili toplam puanları kanıt temelli tarih öğretimi ile ders işleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(766)}$=;-4,054; p<,05]. Kanıt temelli tarih öğretimi ile ders almadan önce önem tutumuna ait olan sorulara verilen cevapların toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =15.19) iken, kanıt temelli tarih öğretimi ile işlenen ders sonucunda önem tutumuna ait olan sorulara verilen cevapların toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =17.58)' dir. Aradaki sayısal fark

istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu katılımcıların T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik önem tutumuna ait görüşleri ile kanıt temelli tarih öğretimi temel alınarak ders işlenmesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kanıt temelli tarih öğretimi ile işlenen ders öğrencilerin derse karşı önem tutumlarına olumlu yönde etki sağlamıştır.

SONUÇ

Araştırmanın bulgularına dayanarak şu sonuçlar elde edilmiştir.

Bu araştırma sonucunda 12. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrencilerin derse karşı tutumları ele alındığında kanıt temelli öğrenme kullanılarak öğretim yapılan grupların ön test – son test puanları karşılaştırıldığında kanıt temelli öğrenme ile işlenen ders süreci lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ders sürecinde kullanılan öğretim materyalinin öğrencinin derse karşı oluşan tutumuna etki ettiği ve süreç sonucunda derse karşı tutumunda olumlu yönde değişim olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda kanıt temelli öğrenmenin yapısal özellikleri dikkate alındığında tarihçinin çalışma disiplini çerçevesinde tarihsel düşünme becerilerini kazanan öğrencilerin belgelerden yola çıkarak kendi fikirlerini ortaya koyabildikleri ve kanıtlar üzerinde gerekli tartışmaları yapabildikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra ders sürecinde ihtilaflı konuların ele alınmasının ilgi çekiciliği ve derse katılımı arttırdığı da anlaşılmıştır. Tüm bu bulgular ışığında kanıt temelli öğrenmenin tarih derslerinde öğrencileri tıpkı bir tarihçi gibi çalışmaya yönlendirdiği, öğrencilerin tarihin ana malzemesi olan kanıtları tanıdığı ve bu kanıtlara sorulmuş çeşitli sorular ışığında kendi tarihsel düşüncelerini meydana getirdiği bir ortam oluşmuştur. Bu ortam geleneksel sistem olarak algıladığımız ezberci anlayışa karşı olarak gelişmiş ve öğrenciler ders süresi boyunca aktif olarak katılım sağlamışlardır.

KAYNAKÇA

Akbaba, B. (2009). Atatürk İlkeleri ve İnkilâp Tarihi Dersinin Öğretimine Yönelik Bir Durum Değerlendirmesi (Gazi Üniversitesi Örneği). Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, (1), 29-52.

Ata, B. (1999). İngiltere'de Piaget ve Bruner'in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansıması üzerine bir araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Ata, B. (2002). Bahaeddin Yediyıldız ile tarih araştırmaları ve öğretimi konusunda söyleşi. Türk Yurdu Dergisi, (175), 49-53.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Carr, Edward H. (1996). Tarih Nedir?, İstanbul: İletişim Yayınları.

Collingwood, R. G. (2010). Tarih Tasarımı. Ankara: Doğu-Batı Yayınları.

Çıdacı, T. (2015). Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların kullanımı (7. sınıf örneği) (Kanıt temelli öğrenme). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Çiftarslan, N. (2019). 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kanıt temelli öğrenme yaklaşımı ile tarih öğretimi: Fenomenolojik bir çalışma, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, Y. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, Y. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıt Kullanmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı: 2, (171-186).

Fines, J. (1994). Evidence: The basis of the discipline? The Journal of Teaching History. Routledge, London.

Işık, H. (2008). Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Başarılarına Etkisi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2), 389-402.

Jenkins, K. (1997). Tarihi Yeniden Düşünmek, Ankara: Dost Yayınevi

Kabapınar, Y. (2006). Eğitim Felsefesinin Yansıması Olarak İngiliz Öğrencilerin Tarih Dersi Defterleri: Nicola ve Arkadaşlarının Tarihsel Bilinçlerinin Oluşum Sürecinden Kesitler. Milli Eğitim, 35(170), 8-31

Kabapınar, Y. (2014). Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kabapınar, Y. (2019). Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme: Kanıt Temelli Öğrenme; Tanım, Kapsam ve Yaklaşımlar. Pegem A Yayıncılık, s. 29-54

Karabağ, G. (2003). Öğretilebilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karabağ, G. (2015). Tarih Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(1), 27-46.

Kee, K., Graham, S., Dunae, P., Lutz, J., Large, A. Blondeau, M. & Clare, M. (2009). Towards a theory of good history through gaming. The Canadian Historical Review, 90 (2), 303-326.

Keleş, H., & Kiriş, A. (2010). Tarihsel Tartışma ve Tarihsel Tartışma Metni Yazma. Journal of Kirsehir Education Faculty, 11(1).

Kibar, H. (2019). Ortaöğretim Tarih Ders Kitapları Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımının Neresindedir? Bir Saptama Çalışması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Nichol, J. (1996). *Tarih Öğretimi.* Çev. Mustafa Safran, Ankara: Çağrı Matbaacılık.

Rogers, P.J. (1978) The New History, Londra, Historical Association Pub.

Safran, M., & Köksal, H. (1998). Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması. GÜGEF Dergisi, 18(1).

Safran, M. (2010). Tarih Nerededir. *Tarih Nasıl Öğretilir*, 17-20. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Safran, M., & Köksal, H. (2006). Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması. *Tarih Eğitimi*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Yazıcı, F. (2019). Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme. *Güncel Tarih Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Kanıt Temelli Öğretim: ''Türk Usulü Bir Yaklaşım Mı?''* 75-101, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yalı, S. Şimşek, A. (2019). Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme. *Tarih, Tarihçi, Tarihyazımı ve ''Kanıt'': Teorik Bir Sorgulama* 19-27, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yeşiltaş, E., & Yılmazer, A. (2015). TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutum Ölçeği; Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 7(3), 233-254.

MİLLİ MÜCADELE DÖNEMİNDE ÖZBEKLER TEKKESİ'NİN FAALİYETLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Ferhat İLGEN

Yeditepe Üniversitesi, ferhatilgenn@gmail.com

ÖZET

1914-1918 tarihleri arasında gerçekleşen 1. Dünya Savaşı sonrası İtilaf devletlerine karşı yenik düşen İttifak devletleri sırasıyla savaştan çekilmeye başlamışlardır. Bu gelişmelere paralel olarak Osmanlı Devleti de 30 Ekim 1918 tarihinde İtilaf devletleri ile Mondros Mütarekesini imzalayarak yenilgiyi kabul etmiştir. Mütarekenin imzalanmasından kısa süre sonra İtilaf Devletleri mütareke maddelerine dayanarak önceden gizli anlaşmalarla planladıkları şekilde Anadolu'yu işgale başlamışlardır. Bu işgaller aynı zamanda Anadolu'nun çeşitli yerlerinde yerel ölçekli örgütlenmelere ve işgale karşı milli bir dayanışmanın oluşmasına neden olmuştur. Özellikle Yunan askerlerinin İzmir'i işgal etmesi ve Anadolu içlerine doğru ilerlemeye başlaması ardından 1920 yılının mart ayında İtilaf Devletlerinin İstanbul'u resmen işgal etmesi, Mustafa Kemal Paşa'nın Mayıs 1919'da Samsun'a çıkmasıyla başlattığı milli mücadelenin yurt genelinde hararetle desteklenmesine neden olmuştur. İşgallerin başlamasıyla yurdun çeşitli yerlerinde hızla milli mücadele için örgütlenmeler başlarken aynı zamanda savaş için gerekli olan kişi ve her türlü malzemenin (silah, cephane, askeri mühimmat, hastane ve ilkyardım malzemeleri vb.) Anadolu'ya ulaştırılması sorununu ortaya çıkmıştır. Ulaşım yollarının, telgraf ve postane gibi haberleşme kanallarının, Osmanlı'nın elinde kalan cephaneliklerin (üçte biri İstanbul'da) İtilaf Devletleri askerlerince işgal edilmiş olması sevkiyatın güvenli bir şekilde Anadolu'ya ulaştırılmasını güçleştirmiştir. İşgal döneminde, cami, mescit ve tekke gibi ibadet ve toplanma yerlerinin işgal kuvvetlerinin yeterince dikkatini çekmemesi Özbekler Tekkesi gibi konumu stratejik bir noktada bulunan tekkelerin önemini artırmıştır. Bu çalışmada, milli mücadele sırasında İstanbul'dan Anadolu'ya geçişte önemli görevler üstlenmiş Özbekler Tekkesi'nin tarihi hakkında bilgiler verilmiş aynı zamanda tekkenin bağlı olduğu Nakşibendiyye Tarikatı ile ilgili kısa bilgiler sunulmuştur. Çalışmada, İstanbul'da bulunan ve milli mücadeleye katılmak üzere Anadolu'ya geçmek isteyen kişilerin ayrıca taşınmak istenen mühimmatların, Özbekler Tekkesi aracılığıyla nasıl Anadolu'ya ulaştırıldığı aktarılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özbekler tekkesi, Nakşibendiyye tarikatı, Milli mücadele, İstanbul'un işgali.

AN EVALUATION ON THE ACTIVITIES OF THE UZBEKS TEKKIA (OZBEKLER TEKKESI OR THE UZBEK SUFI LODGE) DURING THE NATIONAL STRUGGLE

ABSTRACT

After the First World War that took place between 1914-1918, the Central Powers, which were defeated by the Allied Powers, began to withdraw from the war, respectively. In parallel with these developments, the Ottoman Empire accepted defeat by signing the Armistice of Mudros with the Allieds on October 30, 1918. Shortly after the signing of the armistice, the Allied Powers started to invade Anatolia, as they had previously planned with secret agreements, based on the articles of the armistice. These occupations also led to local scale organizations in various parts of Anatolia and the formation of a national solidarity against the occupation. Especially after the Greek soldiers invaded Izmir and started to advance towards the interior of Anatolia, the Allied Powers officially invaded Istanbul in March 1920, which caused the national struggle that Mustafa Kemal Pasha started with his landing in Samsun in May 1919, which was strongly supported throughout the country. With the beginning of the occupations, organizations for the national struggle started rapidly in various parts of the country, and at the same time, the problem of delivering people and all kinds of materials (weapons, ammunition, military ammunition, hospitals and first aid materials, etc.) to Anatolia arose. The fact that the transportation routes, communication channels such as telegraph and post office, and the arsenals (one third in Istanbul) were occupied by the soldiers of the Allied Powers made it difficult for the shipment to reach Anatolia safely. During the occupation period, places of worship and gathering such as mosques, masjids and lodges did not attract enough attention of the occupation forces, which increased the importance of tekkes, which are located at a strategic point like the Uzbeks Tekkia. In this study, information was given about the history of the Uzbeks Tekkia, which played an important role in the transition from Istanbul to Anatolia during the national struggle, and also brief information about the Naqshbandi tariqato which the lodge was affiliated. In the study, it has been tried to explain how the ammunition that is wanted to be transported to Anatolia and the people who are in Istanbul and want to go to Anatolia in order to participate in the national struggle, are transported to Anatolia through the Uzbeks Tekkia.

Keywords: The Uzbeks Tekkia, Naqshbandi, National struggle, Occupation of Istanbul.

1. Özbekler Tekkesi'nin Kisa Tarihi

İslam kültürünün temel kurumları arasında yer alan tekkeler[15], Osmanlı döneminin de vazgeçilmez unsurları arasında yer almıştır. Sosyal, kültürel ve siyasal alanlar başta olmak üzere toplumun geniş bir tabakasını etkileyen tekkeler, kuruluş amaçları itibariyle daha çok toplumun manevi ve ahlaki açıdan eğitilmesine yoğunlaşmışlardır. Tekkeler, şeyhler tarafından kurulan ve yönetim esasları şeyhin düşünce yapısına göre şekillenen kurumlar olmuşlardır. Bu nedenle kendine has özerk bir yapıya sahip olan tekkelerin yönetim yapısına dönemin devlet yöneticileri genellikle müdahil olmamışlardır. Fakat bazı durumlarda devlet yöneticilerinin tekke yönetimlerine müdahalesi görülmüştür. Örneğin, 1826 yılında II. Mahmut döneminde yeniçeri ocağının kaldırılmasıyla Bektaşilik yasaklanmış ayrıca tekke şeyhlerinin tayinlerine müdahale edilmiştir. Tekkeler genellikle kişi ayrımı yapmadan herkese hizmet veren yapılar olarak bilinse dahi kimi tekkeler uzak bölgelerden gelen soydaşlarına hizmet vermek maksadıyla kurulmuştur. Hindi, Afgani ve Özbek[16] tekkeleri bu amaçla kurulan tekkelere örnek olarak gösterilebilir (Tanman, 2007: 123).

Osmanlı döneminde birçok Özbek, Hint, Afgan ve Türkistan tekkeleri ve zaviyeleri kurulmuştur. Kurulan bu tekke ve zaviyeler, "*ileri karakol*" ve "*maslahatgüzarlık*" görevi üstlenmişlerdir. Örneğin, Özbekler Tekkesinin 7 Temmuz 1915 tarihli vakıf belgesinde yer alan ifade tekkenin kuruluş ve faaliyet amacını açıkça ifade etmiştir (Alkan, 2019: 251);

"Buhara ve Hive hanlıkları ahalisiyle Türkistan-ı Rus ve Çini Müslümanlarının hacc-ı şerife azimet ve bera-yı ziyaret Darü'l-hilafet-i aliyye ve merkez-i Saltanat-ı seniyyeye gelen gureba ve fukaranın iskân ve iaşesine mahsus ve külle-yevm küşade bir müessese-i hayriyyedir."

Osmanlı döneminde İstanbul'da üç adet Özbek tekkesi kurulmuştur (Ersen ve Ulukan, 2005: 133-134). Kurulan bu tekkeler Osmanlı ile Türkistanlı soydaşları arasındaki sosyo-kültürel ilişkilerin sürekliliğinin sağlanmasına önemli katkılar sağlamıştır. Nitekim Osmanlı tasavvufi geleneğinin temelleri Horasan ve Türkistan'dan gelen sufilere (derviş, şeyh) dayandırılmaktadır ayrıca iskân politikası çerçevesinde yeni fethedilen topraklarda Türk-İslam kültürünü yaygınlaştırmak maksadıyla Türkistan'dan gelen bu sufilerin kurduğu tekkeler önemli görevler üstlenmişlerdir. Bektaşi, Vefai, Yesevi ve Kalenderi gibi önemli tasavvuf akımları önce Anadolu, ardından Rumeli gibi geniş bir coğrafyada faaliyet göstermişlerdir (Barkan, 1942: 284-285). Çalışmanın da konusunu oluşturan ve Üsküdar'da bulunan Özbekler Tekkesi[17] 1753 (Hicri 1166) yılında Maraş Valisi Abdullah Paşa tarafından Orta Asya'dan gelen dervişler ve hacı adaylarının konaklaması için kurulmuştur (Tanman, 2007: 123). Nitekim Osmanlı döneminde hac

[15] *Tekke kelimesi*, Osmanlı Türkçesi ile kaleme alınmış metinlerde *tekye* şeklinde yazılırken kelimenin kökeni açısından net bir bilgiye ulaşılamamıştır. Tekke kelimesinin yapısının *"vekee/oturmak, yaslanmak"* kökünden geldiği düşünülse de Arapçada *"tükee/dayanak, asa"* kelimesinin de bulunduğu fakat klasik Arapça sözlüklerde *tekye* kelimesine rastlanmadığı belirtilmiştir. Bu nedenle kelimenin Arapça kökenli olduğuna dair görüşler zayıflatılmıştır. Mustafa Kara, kelimenin aslının Farsça *post* anlamındaki *tekke* olduğuna dair ileri sürülen fikirleri yanlış bulmuş, gerekçe olarak ise, Farsça metinlerde tekke kelimesinin bulunmadığını, onun yerine *hankâh* ve *dergâh* kelimelerinin kullanıldığını belirtmiştir (Kara, 2011: 368).

[16] *Özbek kelimesi*, Moğol lideri Cengiz Han'ın en büyük oğlu Cuci Han'ın hanedanlığından olan Özbek Han'dan gelmiş olup etnolojik bir anlam ifade etmeyen bir terimdir (Hostler, 1957: 64-65).

[17] Kimi kaynaklarda *Hacı Hoca, Kalenderhane* ve *el-Hac Hoca* gibi isimlerle anılan tekke, günümüzde İstanbul'un Üsküdar semtinde Sultantepe mevkiinde, Münir Ertegün sokağında yer almaktadır. İstanbul'da toplamda üç adet Özbek tekkesi bulunmaktadır ve *Kalenderhane* adının çıkış yeri de Eyüp'te bulunan Özbekler tekkesidir. Eyüp Özbekler tekkesinde kalan dervişlerin bekâr olması nedeniyle bu isim verilmiş ve ardından bekâr dervişlerin yaşadığı yeri temsilen "*kalenderhane*" kelimesi tüm Özbek tekkeleri için kullanılmaya başlanmıştır. Unutmamak gerekir ki, Eyüp Özbekler tekkesi mensupları için bekâr olma şartı aranmıştır, bu şart Üsküdar'da bulunan Özbekler tekkesi için geçerli olmamıştır. Zira Üsküdar'da bulunan tekkenin şeyhleri evlenmiştir (Ersen ve Ulukan, 2005: 133-134).

farizasını yerine getirmek isteyen hacı adayları, bir ritüele[18] dönüştürdükleri yolculukla, ilk olarak İstanbul'u ziyaret etmişlerdir. Bu süreçte hacı adayları öncelikle kendilerine gösterilen bölgelerde konaklarlar daha sonra Eyüp Sultan kabrini ziyaret edip, *Halife-i Ruy-ı Zemin*'in katıldığı bir cuma namazında bulunarak kendisinden *destur* alıp ardından kutsal topraklara hareket etmişlerdir (Bektaş, 1984: 113; Gürel, 2006: 78).

Üsküdar'da bulunan Özbekler Tekkesinin kuruluşu ile ilgili farklı görüşler ortaya atılmıştır. Smith (1980) çalışmasında, Vakıflar Baş Müdürlüğünün Üsküdar ile ilgili büyük defterine dayandırdığı bilgiye göre tekke, III. Mustafa tarafından 1757 yılında inşa ettirilmiştir (Smith, 1980: 131). Hadikatü'l Cevami adlı eserde ise, Özbekler Tekkesinin kuruluşuyla ilgili olarak şu bilgi verilmiştir (Başaran, 2001: 351; Ayvansarayi, 1281);

> *"Hacı Hoca Tekkesi Mescidi der-Sultantepesi, Banisi Darphane Emini ve 1167 senesi Zilhiccesinde (19 Eylül-17 Ekim 1754) sadr-ı a'zam kethüdalığından mir-i miranlık ile Maraş valisi olan Abdullah Paşa'dır… Bu tekkeyi 1166 (1753) senesinde mücededen bina ve ihya ederek, tarik-ı Nakşibendiyye' den Hacı Hoca denmekle ma'ruf eş-Şeyh es-Seyyid Abdullah Efendi'ye temlik eylemişlerdir… Tekke-i mezbur Sultantepesi nam mahalde Mirzazade Bağı'na muttasıl bir mürtefi' yerde, deryaya nazırdır. Ve hala tarik-i Naksiyye'den birer zat post-nişin-i irşad olurlar…"*

Osmanlı döneminde var olan tekkelerin Osmanlı topraklarına gelen ziyaretçilerin kayıt altında tutulmasında önemli katkıları olmuştur. Özbekler tekkesi sorumluları, tekkeyi ziyarete gelen kişilerin adlarını, baba adlarını, doğum yerlerini ve ziyaret tarihlerini kayıt altına almışlar, ayrıca konaklayanların belirleyici fiziksel özelliklerini de *künye* ya da *resmi misafirin* adı verilen defterlere kaydetmişlerdir. Kayıtlar incelendiğinde, tekkeyi ziyaret edenlerin çoğunluğunu Türkistan'dan (*Buhara, Semerkand ve Taşkent gibi*) gelenlerin oluşturduğu görülmektedir (Karpat, 2002: 805-806; Can, 2012: 383-384). Tutulan bu kayıtlar sayesinde, kimlerin, nerelerden hangi amaçlarla geldiği ve hangi tarihlerde tekkede kaldıkları belgelenmiştir.

Tekkelerin faaliyetlerini sürdürmesi ve faaliyet alanını genişletmesi için gerekli olan hususların başında gelir kalemleri yer almıştır. Üsküdar'da bulunan Özbekler Tekkesi'nin ihtiyaçlarının devlet gelirleri/vakıf gelirleri aracılığıyla karşılanması, Özbekler tekkesi şeyhleri ile devlet erkânı arasında yakın ilişkilerin kurulmasına neden olmuştur[19]. Bu karşılıklı ilişki sayesinde devlet hem tekkeler üzerinde kontrolü sağlamış hem de tekkelerin yönetim karşıtı faaliyetlerde bulunmasını engellemiştir. Özbekler tekkesi kuruluşundan itibaren devletten mali destek almış ayrıca 1844 (h. 1260) yılında Sultan Abdülmecid tarafından günümüz şekliyle yeniden inşa edilmiştir. Osmanlı yönetimi Özbekler tekkesinin ihtiyaçlarını karşılayacak ayni ve maddi yardımların yanı sıra tekke şeyhlerine de maaş bağlamıştır. Osmanlı yönetimi, tekkenin bütün ihtiyaçlarını karşılama hususunda büyük hassasiyet göstermiştir. Nitekim içme suyu sıkıntısının padişaha iletilmesiyle, tekkeye bir kuyu bile açılmış ve tüm masrafları devlet tarafından karşılanmıştır. 1847 yılına gelindiğinde tekkeye ödenen aylık maaş 500 kuruşa ulaşmıştır (Beyoğlu, 2003: 202-203).

Üsküdar'da bulunan Özbekler Tekkesi sadece Padişah Abdülmecid döneminde tadilata uğramamış olup, 1852 yılında masrafları Laleli Vakfı'nın gelirlerinden karşılanması kaydıyla 7300 kuruşluk bir maliyetle yeniden tadilat edilmiştir.

---

[18] Türkistan'dan çıkan hacı adaylarının ayrıntılı güzergâhları için bkz. Thierry Zarcone, *Kudüs'teki Orta Asyalı ve Hintli Sufi Hacılar*, (çev. Berna Akkıyal), İstanbul, Kabalcı Yayınları, 2012.

[19] Özbek Tekkelerinin Osmanlı devlet erkânı ile yakın münasebetleri aynı zamanda tekkelerin merkeze yakın yerlerde kurulmasına katkı sağlamıştır.

II. Abdülhamit döneminde (1890) tekke yeniden tadilat edilmiş, padişahın bu yardımına karşılık dönemin tekke şeyhi İbrahim Edhem Efendi kendisi gibi marangozluk zanaatıyla ilgilenen padişah II. Abdülhamit'e bir yazı çekmecesi hediye etmiştir. Tekke ayrıca 1894 ve 1906 senelerinde yeniden restore edilmiştir (Beyoğlu, 2003: 204-206).

Özbekler Tekkesinin Osmanlı döneminde sağladığı fayda yukarıda saydıklarımızla sınırlı kalmamış olup sanat alanında da önemli katkılar sağlamıştır. Örnek vermek gerekirse, ebru sanatının Anadolu topraklarına gelmesinde ve gelişmesinde Üsküdar/Sultantepe Özbekler Tekkesi şeyhlerinden *Şeyh Sadık Efendi*'nin (ö. 1846) önemli katkıları olmuştur. Şeyh Sadık Efendi ebru sanatını *Buhara-Vabkent*'te öğrendiğini bildirmesiyle, bu sanatın Anadolu'ya nereden geldiği noktasında önemli bir referans sağlamıştır (Derman, 1977: 32). Şeyh Sadık Efendi çocukları İbrahim Edhem ve Nazif Bey'e de ebru sanatını öğretmiş ve kendisinin vefatından sonra bu sanatı İbrahim Edhem Efendi (ö.1908) sürdürmüştür. *Hattat Aziz Efendi, Hattat Sami Efendi, Mehmed Necmeddin Okyay* ve *Abdülkadir Kadri Efendi* gibi ünlü ebru sanatçıları derslerini, İbrahim Edhem Efendi'den almışlardır. Özbekler Tekkesi, İbrahim Edhem Efendi döneminde zanaatkârların, âlimlerin ve çeşitli alanlara ilgi duyan kişilerin toplandığı önemli bir atölye, bir bilim merkezi haline gelmiştir (Gülgen, 2016: 159-160).

Özbekler Tekkesinin şeyhlerinden biri olan İbrahim Edhem Efendi, Türkçe, Arapça, Farsça ve Çağatayca dillerine hâkim olup, çeşitli şiirlerde kaleme almıştır. Şairliğinin yanı sıra, matematik, kozmografya alanlarına da ilgi duyan İbrahim Edhem Efendi, doğramacılık, dökümcülük, marangozluk, oymacılık, tornacılık, matbaacılık, dokumacılık ve demircilik gibi birçok zanaat ile ilgilenmiştir. Bu çok çeşitli disiplinlere duyduğu ilgiden dolayı İbrahim Edhem Efendi, *bin sanat sahibi* yani *hezarfen* ünvanıyla anılmıştır (Yücer, 2015: 279).

Birçok alana ilgi duyması nedeniyle Mithat Paşa 1869 yılında kurduğu Mekteb-i Sanayi'nin başına İbrahim Edhem Efendi'yi getirmiş ve bu sayede okulda tornacılar ve tesviyeciler yetiştirilmiştir. İlk kurşun borunun dökülmesini sağlayan İbrahim Edhem Efendi daha sonra "*tekkede top döküp sarayı havaya uçurur*" söylemlerinin çıkması üzerine Harem-i Şerif ve kalenin onarımı göreviyle Hicaz'a yollanmıştır. Tekkede, *Mekteb-i Harbiye Nazırı Galib Paşa, Ressam Hüseyin Zekai Paşa, Filozof Rıza Tevfik Bölükbaşı, Halide Edip Adıvar* ve babası *Edip Bey* ile *Matematikçi Salih Zeki Bey* gibi alanında önemli isimler eğitim almışlardır (Beyoğlu, 2003: 205).

1757-1758 tarihlerinde Nakşibendiyye[20] tarikatına vakfedilmiş olan tekke, 30 Kasım 1925'te *Tekke ve Zaviyelerle Türbelerin Seddine ve Türbedarlıklar ile Birtakım Unvanların Men ve İlgasına Dair Kanun*un kabulüne kadar faaliyetini sürdürmüştür (Resmî Gazete, 1925: 113). 1925 yılında tekkelerin kapatılmasıyla son postnişin[21] Şeyh Ata Efendi'nin kardeşi Şeyh Necmeddin Efendi ile ailesi ve tekkenin bazı eski mensupları tekkede ikametlerini sürdürmüşlerdir (Tanman, 2007: 123). Harem, selamlık, mutfak ve derviş hücrelerinden oluşan tekkenin ahşap binası 1971 *(Şeyh Necmeddin Efendi'nin vefatı)* yılına kadar kullanılmış daha sonra kapatılmıştır. Şeyhin neslinden gelen ve günümüzde ABD'de ticari faaliyetlerini sürdüren Ertegün kardeşlerin (Ahmet ve Nasuhi Ertegün) yardımlarıyla tekke, 1983-1994 yılları arasında restore edilmiş ve Ertegün ailesinin kullanımına tahsis edilmiştir (Tanman, 1994: 200).

[20] İslam dünyasının en yaygın tarikatlarından biri olan Nakşibendiyye tarikatı, Orta Asya'da ortaya çıkmış ve zamanla İslam coğrafyasının geniş bir alanına yayılmıştır. Tarikat *silsiletü'z-zeheb* yani Alevi silsileye sahip olsa da Sünni geleneğine sıkıca bağlıdır (Algar, 2006: 335).
[21] *Postnişin*, bir tekkenin şeyhi olan kimse için kullanılan bir terimdir.

2. Millî Mücadele'ye Doğru

19. yüzyıl, *Darü'l-İslam'ın Darü'l-Harb* karşısındaki yetersizliğinin en net biçimde görülmeye başlandığı yüzyıl olmuştur ve devleti kurtarma reçeteleri hazırlanmaya başlamıştır (Ortalı, 2017: 24-37). Fakat Osmanlı modernleşmesinin Tanzimat dönemiyle başladığını savunmak ve bu dönemle sınırlandırmak yanlış olacaktır. Nitekim Osmanlı'da modernleşme olgusu çok daha eskiye dayanan bir süreçtir (Ortalı, 2017: 13). 19. Yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren *"Âlem-i medeniyetin terakkiyat-ı Hazırası"*na[22] ulaşma gayretiyle başlayan yenileşme hareketi neticesinde çeşitli politikalar uygulanmaya başlamıştır (Oktay, 2017: 23). Tanzimat ve Islahat hareketleriyle imparatorluğu oluşturan milletlerin tamamını kapsayan kuralların yürürlüğe koyulmasıyla ilk anayasal hareketliliğin başladığını söylemek yanlış olmayacaktır. 19. Yüzyılın son çeyreği ise imparatorluğun kurtulması için çeşitli ideolojik adımların atıldığı bir dönem olmuştur. Osmanlı yönetimine bağlı muhtelif milletlerinde bulunduğu bir *"Osmanlı milleti"* kimliği oluşturulması düşüncesi bu ideolojik adımların ilki olarak kabul edilebilir. İkinci olarak, hilafet makamının birleştirici gücünü kullanarak bütün İslam unsurlarını bir araya toplama niyetiyle *"Panislamisme (Panislamizm ya da İslamcılık)"* düşüncesinin uygulama alanı bulmaya çalıştığını söyleyebiliriz. Son olarak ise, bir Türk milliyeti oluşturma düşüncesiyle *"Panturquisme (Türkçülük)"* ideolojinin benimsenmeye çalışıldığı görülmüştür (Akçura, 2015: 75). Fakat Tanzimat sonrası oluşan Babıali bürokrasisi ve beraberinde getirdiği aşırılıklar ile yüzeysel kalan bir batıya yönelmenin, çalışmaların istenildiği şekilde sonuçlanamamasına neden olmuştur (Mardin, 2017: 305).

20 yüzyılın ilk çeyreği Osmanlı İmparatorluğu için kopuşların yaşanmaya devam ettiği ve sona gelindiğini gösteren dönem olmuştur. 1914 yılında patlak veren savaşın başlangıçta kısa süreceğine dair genel bir inanış hâkim olmuştu: *"Noel'de evimizde oluruz."* Fakat Rus Çarı'nın Maliye Bakanı Kont Witte'in dediği gibi bu savaş bir çılgınlıktı ve sonucunda ne taç ne taht ne ahlak ne anane ne de inanç kalacaktı. Dört yıl süren savaşta cephelerde ve gerisinde açlık, hastalık ve kıtlıktan dolayı milyonlarca insan hayatını kaybetmiş ayrıca savaş ekonomisinin yarattığı enflasyonla sosyal eşitsizlik dünya tarihinin görmediği boyutlara ulaşmıştır. Bu savaş aynı zamanda Nazizm ve Faşizm gibi aşırı/radikal düşüncelerin kıvılcımlarını atmıştır (Ortaylı, 2010: 47-48).

1918 yılının haziran ayına gelindiğinde İttifak Bloğunda yer alan Bulgaristan'da ekonomik ve siyasal alanda yaşanan krizler derinleşmeye başlamış ve 18 Haziran tarihinde *Radoslavov* hükümeti istifa ederek yerine İtilaf Bloğuna yakın bir isim olan *Aleksander Malinov* hükümeti kurmakla görevlendirilmiştir (Mamatey, 1953: 249). Kral Ferdinand'ın tahtı oğlu Boris'e bırakmasının ardından 29 Eylül 1918 tarihinde *Selanik Ateşkes Antlaşması*'nın imzalanmasıyla Bulgaristan yenilgiyi kabul etmiş ve *"Rusya'nın hakiki kapısı olan Sofya"* İtilaf Devletleri'nin dolaylı yoldan denetimine girmiştir. Bulgaristan'ın savaştan çekilmesiyle müttefikleri ile arasındaki kara bağlantısı kesilen Osmanlı Devleti'nin durumu iyice kötüleşmiştir (Başkaya, 2015: 60-62; Öztürk, 2005: 272). Nitekim Osmanlı yönetiminin savaşa girerken güvendiği *"cihan-ı mukaddes (cihad)"* Fransız ve İngiliz politikaları nedeniyle bekleneni verememiştir (Kuran, 1992: 198).

Savaş döneminin getirdiği zorluklarla birlikte 13 Ekim tarihinde *Talat Paşa* hükümetinin yerini *İzzet Paşa* hükümeti almış ve 30 Ekim 1918 tarihinde İtilaf Devletleri'ni temsilen gönderilen *İngiliz Amirali Calthorpe* ile *Mondros Ateşkes Antlaşması* imzalanmıştır (Akşin, 2004: 18). Osmanlı Devleti'ni temsilen Mondros Mütarekesini imzalamak üzere

[22] Çağdaş uygarlık seviyesinin 19. Yüzyıl okunuşu.

Bahriye Nazırı Rauf Bey (Orbay) görevlendirilmiş ve İzzet Paşa'nın tabiriyle *"birçok mehazirine rağmen diğer müttefiklerimizinkine müreccah bir mütareke"* imzalanmıştır (Akşin, 2004: 50). Fakat İzzet Paşa'nın görüşüne rağmen Mondros Mütarekesi, *"Osmanlı Devleti'nin altı asırlık tarihinin sonuna gelindiğini"* açıkça göstermiştir (Öztürk, 2005: 272). Mütarekede İngiltere ve Fransa'nın dostluğuna güvenen Rauf Bey ise daha sonra kaleme aldığı hatıralarında, *"İtilaf Devletleri'nin kendi rızaları ile kabul ettikleri şartlara hiçbir geçerli sebep göstermeden riayet etmediklerini ve mütarekenameyi pervasızca ve mütemadiyen yırta yırta parçaladıklarını"* ifade etmiştir (Akşin, 2004: 60). İtilaf Devletleri savaşın ardından ağır faturayı yenilen devletlere kesmiş, bu kapsamda Almanya'nın bir kısmı Fransızlar tarafından işgal edilirken diğer taraftan Polonya'da bazı topraklarını almıştır. Savaşın sonunda Avusturya-Macaristan iki küçük devlete ayrılırken, Osmanlı'nın Arabistan toprakları başta olmak üzere her köşesi yağmalanmıştır (Ortaylı, 2010: 48-49).

3. İstanbul'un İşgali ve Özbekler Tekkesi'nin Faaliyetleri

13 Kasım 1918'de İtilaf Devletleri'nin 55 parça[23] gemiden oluşan donanmasını Haydarpaşa önlerine demirlenmesiyle 465 yıllık Osmanlı başkentinin işgal dönemi başlamıştır (Toprak, 1994: 19; Türkmen, 2002: 319). Mondros Mütarekesi'nin *yedinci maddesinde* yer alan; *"Müttefikler emniyetlerini tehdit edecek vaziyet zuhurunda herhangi sevkulceyşi noktasını işgal hakkına haiz olacaklardır*" hakkına dayanarak İstanbul'u gayri resmi şekilde işgal etmişlerdir (Erim, 1953: 521). Mütareke gereğince Osmanlı ordusunun büyük bir kısmı terhis edilmiş, stratejik noktalar, kamu binaları, kışlalar işgal edilmiş ve silah depoları kontrol altında tutulmuştur (Küçük, 2005: 77). 19 Kasım tarihine gelindiğinde İstanbul'da 2616 İngiliz, 540 Fransız ve 470 İtalyan askeri bulunuyordu (Temel, 1998: 11). Mesken dokunulmazlığının ihlal edildiği ve aile mahremiyetinin yok sayıldığı işgal döneminin 5 Kasım 1919 tarihinde İstanbul'da bulunan İtilaf Kuvvetlerinin sayısı şu şekilde olmuştur (Türkmen, 2002: 339-340);

Tablo 1. 5 Kasım 1919 tarihinde İstanbul'da bulunan İtilaf Kuvvetleri Subay-Asker sayısı

UYRUK/MİLLET	SUBAY SAYISI	ASKER SAYISI
İNGİLİZ	894	26. 525
FRANSIZ	572	18. 497
İTALYAN	210	3, 782
YUNAN	83	712
TOPLAM	**1. 759**	**49. 516**

İşgalin ardından İstanbul içindeki mülteci sayısında artış yaşanmış ve şehir artan nüfus karşısında yetersiz kalmıştır. Temel ihtiyaçların karşılanamaz hale gelmesiyle açlık, kıtlık ve salgın hastalıkların oranında ciddi bir artış yaşanmıştır. 16 Mart 1920 tarihinde ise İstanbul resmen işgal edilmiştir (Cebesoy, 2019: 363). Neden 16 Mart tarihine kadar resmen işgal edilmedi sorusuna yanıt olarak *hukuki tereddütler* gösterilebilir. Netice itibariyle Mondros Mütarekesinde[24] İstanbul'un işgali kesinlikle reddedilmişti bu nedenden dolayı resmen işgal bu tarihte gerçekleşmiştir (Akşin, 2004: 467). İstanbul'un 16 Mart'ta resmen işgal edilmesinin ardından Meclis-i Mebusan'da basılmış ve birçok mebus ya tutuklanmış yahut tutuklanarak Malta'ya sürgüne gönderilmiştir (Küçük, 2005: 77; İlgen, 2020: 136). Mustafa Kemal Paşa ise *"icabında hükümet teşkil ve idare liyakatindekilerin Ankara'ya gelmesini elzem"* görüyordu (Akşin, 2004: 499). Bu nedenle işgal döneminde hareket kabiliyetini yitiren Millî Mücadele taraftarları

[23] Kimi kaynaklarda bu sayı 61 olarak belirtilmiştir.
[24] Sina Akşin (2004) çalışmasında *Mondros Mütarekesi* yerine *Mondros Bırakışması* terimini kullanır.

Ankara'ya gitmenin ve İstanbul'da bulunan silah ve mühimmatları cepheye göndermenin yollarını aramaya başlamışlardır. Fakat işgal sonrası İstanbul'u terk etmek hiçte kolay olmamıştır. Zira Anadolu'ya silah ve adam kaçırılmasını önlemek maksadıyla limanlar sıkı bir denetim altına alınmış ayrıca kışlalar, oteller, hastaneler ve okullar işgal edilmişti (Criss, 2008: 176-177). Mühimmat depoları ise İngiliz ve Fransız askerler tarafından korunmuş kimi zamanda çeşitli nedenlerle patlatılmıştır. İşgal kuvvetlerinin sıkı denetimine rağmen İstanbul'dan Ankara'ya silah, mühimmat ve insan göndermek üzere *Karakol Cemiyeti, Menzil Hattı (Teşkilatı)*[25]*, Mim Mim Grubu, Felah* ve *Kaçakçılık Örgütü* gibi gizli örgütler kurulmuştur (Türkmen, 2002: 333-364).

Stratejik yerlerin işgaline rağmen cami, mescit ve tekke gibi din hizmeti veren yerlerin işgal kuvvetlerince dikkat çekmemesi çalışmamızın da konusunu oluşturan Özbekler Tekkesi gibi stratejik konumda bulunan yerlerin önemini artırmıştır (Bal, 2007: 56). Millî Mücadele döneminin stratejik yer ve şeyhinin faaliyetleri açısından en önemli dergâhlardan birisi Üsküdar'da bulunan Özbekler Tekkesi olmuştur (Kara, 1990: 216). Millî Mücadele döneminde tekkenin başında Şeyh Ata Efendi bulunuyordu. İstanbul'un işgalinin hemen ardından Karakol Cemiyeti[26] üyelerinden biri olan Ata Efendi, cemiyet ile anlaşarak Özbekler Tekkesini Anadolu'ya geçişin ilk durağı yapmıştır (Bal, 2007: 56; Sarıkoyuncu, 1995: 26).

Karakol Cemiyeti tarafından Dudullu ve Geyve üzerinden Anadolu'ya savaş gereçleri ve insan kaçırmak üzere *Menzil Hattı Teşkilatı* kurulmuştur (Criss, 2008: 155). Yenibahçeli Şükrü Bey'in (Kocaeli Kuva-yı Milliye Kumandanı) başında olduğu teşkilat ilk olarak İstanbul ve Ankara arasında uzanan hattın güvenliğini sağlamış daha sonra ise sevkiyata başlamıştır (Beyoğlu, 2003: 207). Ali Fuat Cebesoy'a göre bu *Menzil Hattı* gerçekten önemli bir teşkilattı. Zira teşkilat, *"İstanbul'u Anadolu'ya bağlayan Kocaeli yolunu sürekli elinde bulundurmak ve kontrol altında tutmak için çaba sarf etmişti*" (Cebesoy, 2019: 428).

Mütareke döneminde itilaf devletlerince cami, mescit ve tekkelerin dikkat çekmemesinin Özbekler Tekkesini önemli hale getirdiğinden bahsetmiştik. Stratejik konumu nedeniyle Anadolu'ya geçmek isteyen Milli Mücadele taraftarları sivil kıyafetler -*özellikle dini kıyafetler* giyerek tekkeye gelir ve *"Beni İsa yolladı*[27]- parolasını söylemelerinin ardından Ata Efendi tarafından kabul edilirlerdi. Bu kişiler daha sonra Merdiven Köyü'ne daha sonra sırasıyla Kurna Köyü, Tepeviran, Köseler, Kırcaali, Sakallar, Ulupınar, Çalıköyü, Demirciler, Şabanlar, Arifiye, Çarcuma ve Lefke üzerinden ilerleyerek Bolu'ya ardından Ankara'ya ulaşılırdı (Bal, 2007: 56).

---

[25] Karakol Cemiyeti'nin İstanbul'dan Anadolu'ya askeri teçhizat ve personel göndermek üzere oluşturduğu bir teşkilattır. Teşkilat aynı zamanda İstanbul-Ankara arasında yer alan çetelerle de mücadele etmiştir. O dönemde teşkilatın başında Yüzbaşı Yenibahçeli Şükrü Bey (Oğuz), Dayı Mesut (Gürbüz) ve Doktor Fahri Bey bulunuyordu (Karakoç, 2005: 155).

[26] 1919 yılının Kasım ayında kurulan teşkilat daha sonra Zabıtan Grubu ve Yavuz Grubu isimlerini almıştır (Karakoç, 2005: 151). Cemiyetin kurucusu ve başkanı Albay Kara Vasıf Bey'dir. Diğer kurucular ise, Baha Sait Bey (Emekli Yüzbaşı), Refik İsmail Bey, Kemalettin Sami Bey (Kafkas Fırkası Kumandanı Çolak Kemal), Galatalı Şevket (Karadeniz Boğazı Kumandanı), Miralay Edip Servet (Tör) ve Sevkiyatçı Ali Rıza (İstanbul Mebusu)'dır (Tevetoğlu, 1988: 4; Cebesoy, 2019: 427). Kurmay Albay Mehmet Akif Bey'e göre cemiyet, Milli Mücadele'ye katkı hususunda vazifesini yerine getirmiş ve lojistik meselesini ustaca idare etmiştir (Karakoç, 2005: 152). Halide Edip Adıvar'a göre, bu teşkilat, diğer teşkilatların içinde en önemlisi ve en iyi sonuç vereniydi. Hiçbir zaman kendisi kadar prensiplerine sadık bir insana rastlamadım dediği Kara Vasıf Bey'i bu teşkilatın ruhu, Kemalettin Sami Bey'i ise eli, kolu ve yönetim cihazının başı olarak tanımlamıştır. Kemalettin Sami Bey, işgal güçleriyle yakından temas kurup aynı zamanda Anadolu'ya silah kaçırma yollarını sağlayan bir isimdi (Adıvar, 1992: 25-26).

[27] Karakol Cemiyeti: Mustafa Kemal Paşa için *"Nuh",* Galatalı Şevket için *"İsa",* Ali Fuat Paşa için *"Musa"* ve Kara Vasıf için *"Cengiz"* takma isimlerini kullanmıştır (Beyoğlu, 2003: 207).

Razi Yalkın'a göre Özbekler Tekkesi, *"o günlerin millet fedailerini, İstiklalin Kâbe'si olan Ankara'ya ulaştıran nurlu yollardan birinin ilk durağı ve gizli sığınağıydı"* (Beyoğlu, 2003: 207). Nitekim Celaleddin Arif Bey (eski Meclis-i Mebusan Reisi), İsmet Bey (İnönü), Yusuf Bey (Nadi), Sırrı Bey (Bellioğlu-İzmit Mebusu), İsmail Fazıl Paşa (Cebesoy-Yozgat Mebusu-Ali Fuat Cebesoy'un Babası), Halide Edib (Adıvar), Doktor Adnan Bey (Adıvar), İbrahim Süreyya (Yiğit-Kocaeli Mebusu), Nuri Bey, Keskinli Rıza Bey, Binbaşı Saffet (Arıkan), Mavanoğlu Nevres Bey, Kazım (Orbay), Kurmay Yarbay Seyfi (Düzgören), Binbaşı Reşit Bey (Saruhan Mebusu-Çerkez Ethem'in kardeşi), Hüsrev (Gerede), Celal (Bayar), Hamdullah Suphi (Tanrıöver), İsmail Suphi (Soysallıoğlu), Fevzi (Çakmak), Mehmet Akif (Ersoy), Erkan-ı Harbiye Kaymakamı Seyfi Bey, Binbaşı Besalet Paşa ve Manastırlı Nuri (Conker) gibi isimler Özbekler Tekkesini kullanarak Anadolu'ya geçmişlerdir (Beyoğlu, 2003: 209; Çelik, 2004: 328). Tekke vasıtasıyla Anadolu'ya geçenlerden birisi olan Halide Edib hatıralarında işgalin ardından Üsküdar'a gitmeye karar verdiğini fakat İngiliz polislerin ve bazı Ermenilerin bütün vapurları ve iskeleleri denetim altında tuttuklarından dolayı bu fikrin hiçte kolay gerçekleştirilemeyeceğini aktarmıştır. Halide Edib'e göre diğer önemli sorun giyim kuşam sorunuydu. Yanında bulunanlardan Doktor Adnan Bey hoca kılığına girmiş kendisi ise hoca karısı kılığına girmişti. Halide Edib tekkeye gidişlerini şu şekilde aktarmıştır (Adıvar, 1992: 58-60);

> *"… Sultantepesi'ne, oraya giden küçük ve dar yokuştan çıktık… Sonunda en yüksekte olan tekkeye vardık… Kapının önüne gelince, ipi çekip çıngırağı çaldık. İçeriden biri seslendi: Kim o? Bizi İsa yolladı. Yukarıdan ipi çektiler, kapı açıldı. Bizi bir derviş karşıladı…"*

Tekkeyi önemli bir merkez haline getiren diğer bir hususta Osmanlı Devleti'ne ait mühimmat depolarının üçte birinin İstanbul'da bulunmasıydı. Üsküdar'da bulunan Nakkaş Karakolu ile tekke arasındaki yol tekke mensuplarınca tutulur ve malzemeler tekkeye nakledilirdi. Tekkeden çıkarılan malzemeler önce Libadiye'deki Kısıklı İmamı Nuri Hoca'nın evinin yanındaki mezarlığa götürülür ardından Büyük Çamlıca üzerinden göz doktoru Esat Paşa'nın (Işık- *Osmanlı Kızılay Derneği Başkanı*) çiftliğine götürülürdü. Buradan tomruk memba suyu taşıyan araçların altlarına gizlenen malzemeler Alemdağ'da bulunan gizli Milli Kuvvetler karargâhına teslim edilirdi (Bal, 2007: 56; Criss, 2008: 156). Özbekler Tekkesi bu dönemde bir hastane görevi de görmüştür. Türk köylerine saldıran Ermeni ve Rum çeteleriyle çatışan, cephaneliklerden mühimmat kaçırırken yaralanan Milli Mücadele taraftarları tekkeye getirilmiş ve gizlice tekkede mesai yapan doktorlar tarafından tedavi edilmişlerdir (Çelik, 2004: 328; Yücer, 2015: 279). Razi Yalkın tekkenin hastane görevi ile ilgili şunları söylemiştir (Kutay, 1972: 31);

> *"Özbekler Tekkesinde gizli hastanemiz vardı. Azgın Rum ve Ermeni eşkıyalarıyla çarpışırken, düşman işgali altındaki cephane depolarını basarken yaralanan Milliyetçiler burada yatırılır ve gizlice gelen hamiyetli doktorlarımızca tedavi görürdü."*

Özbekler Tekkesi ayrıca bir posta merkezi haline gelmiştir. Anadolu'ya geçenlerin İstanbul'daki yakınlarıyla haberleşmeleri tekke aracılığıyla sağlanırken aynı zamanda Ankara-İstanbul arasındaki önemli bilgilerin akışını da sağlamıştır (Beyoğlu, 2003: 208).

1920 yılının mart ayına gelindiğinde hattın güvenliği kalmamıştır. Zira İstanbul-Ankara geçişini önlemek maksadıyla 200 askerden oluşan bir İngiliz birliğinin İzmit civarındaki yolları denetim altında tutmaya başlaması geçişleri zorlaştırmıştır (Aydın, 1992: 143-144). Üsküdar'da bulunan Özbekler Tekkesinin mütareke dönemi şeyhinin Şeyh Ata

Efendi olduğunu söylemiştik. Şeyh Ata Efendi, *Şeyh Sadık Efendi*'nin oğludur. Ata Efendi hukuk alanında eğitim almış olup ayrıca İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesinde eğitim vermiştir (Özdamar, 1994: 227). Şeyh Ata Efendi yeşil sarığı ve cübbesiyle gündüzleri Millî Mücadele ile ilgili ümit veren konuşmalar yapmış aynı zamanda ulemaların Millî Mücadele'ye katkı sağlamaları için yoğun çaba sarf etmiştir (Çelik, 2004: 329). Fakat İngilizlerin kendisini fark etmesi üzerine Ata Efendi'de Anadolu'ya geçmek durumunda kalmıştır[28]. İsmet İnönü hatıralarında Ata Efendi ile karşılaşmalarını şu şekilde anlatmıştır (Selek, 1985: 186);

> *"Yolculuğumuzun bir yerinde kafilemize Üsküdar'da Özbekiye Tekkesi Şeyhi Ata Efendi diye bir zatın katıldığını hatırlıyorum. Fakat ne zaman ve nerede katıldığını söyleyemeyeceğim. Şeyh Efendi Kuva-yi Milliyeci imiş. Kuva-yi Milliye hesabına çalışıyormuş. Hatta tekkesi Kuva-yi Milliye'nin bir merkeziymiş. Kendisinden şüphelenmişler, takip ediyorlarmış. Bunun üzerine artık İstanbul'da barınamayacağını anlayınca o da kaçıp Anadolu'ya geçmek üzere yola çıkmış, bilmiyorum nasılsa bizim kafilemize katıldı…"*

İstanbul'un işgal döneminde İngiliz İstihbaratı Servisi (*British Intelligence Service*) Yüzbaşısı *Harold C. Armstrong*'a göre Ankara'da başlayan direnişi kırmanın yolu İstanbul ile Ankara arasında gerçekleşen lojistik ve insan akışını durdurmaktı. Bu nedenle denizde ve karada bilinen bütün yolları kontrol altına almışlardı. Fakat Armstrong tüm kontrollere rağmen bu akışı durduramadıklarını ifade etmiştir. Armstrong bir ihbar üzerine gittikleri Özbekler Tekkesi ve şeyhi ile ilgili şunları söylemiştir (Kutay, 1972: 29-30);

> *"İlk anda doğruluğuna asla ihtimal vermediğimiz bir ihbar tekerrür edince Üsküdar'da, çok tanınmış dini bir müessese olan Özbekler Tekkesine ani baskın yaptık, buranın şeyhi olan Ata Efendi'yi tevkif ettik. Hayretle öğrendik ki, İstanbul'dan Ankara'ya karayolu ile insan ve malzeme kaçırmaları burada tanzim edilmektedir… Bu Şeyh Ata ile birçok defalar konuştum. Kendisinde vazifesini ifa etmiş ve etmeye kararlı sakin, azimli, cesaret ve irade sahibi bir insan şahsiyeti vardı. Nitekim ifadelerinde bütün mesuliyeti şahsen üzerine aldı ve şunu da söyledi ki bu yapılmış olanı kendisi olmasa dahi yapacaklar birbirini takip edecektir."*

1925 yılında tekke ve zaviyelerin kapatılması ile birlikte ülke genelindeki tekkeler ve zaviyeler kapatılmış fakat Özbekler Tekkesi şeyhinin, ailesinin ve tekkede görevli bazı kimselerin tekkeyi kullanmalarına izin verilmiştir. Cumhuriyet devrinde senenin bazı günlerinde tekkenin mutfağında geleneksel Özbek pilavı pişirilmiş, aşureler yapılmış ayrıca mevlitler ve sohbetler düzenlenmeye devam etmiştir (Beyoğlu, 2003: 209). Vakıflar Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan ve 1990'lı yıllara kadar bakımsız kalan tekke binası 1994 yılında yeniden restore edilmiş ardından 1994 yılının Eylül ayında dönemin Başbakanı Tansu Çiller ve ABD'nin eski Dışişleri Bakanı Henry Kissinger'ın katıldığı törenle açılarak Ertegün ailesinin vakfına 10 yıllığına tahsis edilmiştir (Bardakçı, 2006).

[28] Cemal Kutay (1972) çalışmasında, Razi Yalkın'ın söylediklerine dayandırarak Şeyh Ata Efendi'nin Ankara'ya gitmediğini ve zaferden sonra tekkesinden hiç çıkmadığını aktarmıştır. Fakat İsmet İnönü'nün hatıralarından edindiğimiz bilgiye göre Şeyh Ata Efendi, İsmet Paşa ile yolda buluşarak Ankara'ya gitmiştir. Razi Yalkın, Mehmet Ersoy'un tekkede bulunduğu dönemlerde tekkeyi sıkça ziyaret ettiğini de aktarmış ayrıca Mehmet Akif'in tekkeden ayrılırken Şeyh Ata Efendi'ye sarılmasına ve aralarında geçen küçük diyaloğa yer vermiştir (Cemal Kutay, 1972: 31).

SONUÇ

16 Mart tarihinde Osmanlı Devleti'nin başkenti olan İstanbul'un resmen İtilaf devletlerince işgal edilmesi ve ardından Meclis-i Mebusan'ın dağıtılmasıyla Millî mücadele yeni bir evreye geçmiştir. On yıllar süren savaşların ardından millet, yurdun tamamen düşman işgalinden kurtarılması için Mustafa Kemal Paşa önderliğinde yeniden örgütlenmiştir. Milleti oluşturan tüm unsurların topyekûn bir halde katıldığı bu mücadelede toplumun her kesimi üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmiştir. Kurtuluş mücadelesini yürüten kadronun en öncelikli meseleleri arasında Ankara ile yurdun çeşitli kesimleri arasında güvenli ulaşım koridorları oluşturmak olmuştur. Nitekim yurdun çeşitli bölgelerinden seçilen mebusların süratle Ankara'ya gelmesi ve silah ve cephaneliklerin oluşturulacak cephelere gönderilmesi başlatılacak mücadelenin zaferle sonuçlanmasında temel rolü üstlenmiştir. Bu kapsamda özellikle Ankara-İstanbul arasındaki güzergâhın öncelikli olarak güvenli hale getirilmesi gündeme gelmiştir. İstanbul'un bu dönemde önemli bir rol üstlenmesinin nedenlerinin bazılarını şu şekilde özetlemek mümkündür;

- Osmanlı cephanelerinin üçte birinin İstanbul'da bulunması
- Dağıtılan Meclis-i Mebusan üyelerinin Ankara'da kurulan meclisin doğal üyeleri olması ve bir kısmının halen İstanbul'da bulunması
- Ankara hükümetinin İstanbul hükümetiyle kesintisiz iletişim sağlama istediği (benzer zorunluluk İstanbul hükümeti içinde geçerlidir)

İstanbul-Ankara arasında güvenli bir koridorun oluşmasında kimi zaman bireysel kimi zamanda örgütlü yapıların faaliyetleri önemli rol oynamıştır. Bu yapılar içinde yer alan Özbekler Tekkesi'nin, Millî mücadele döneminde üstlendiği görevlerle bağımsız bir memleketin kurulması sürecinde ciddi katkılar sağladığı görülmüştür. Kurtuluş mücadelesinin yürütülmesinde önemli katkıları olan birçok kişinin Üsküdar'da bulunan Özbekler Tekkesi aracılığıyla Ankara'ya geçmesi, tekkenin milli mücadele döneminde üstlendiği önemli görevi göstermesi açısından önemlidir. Tekkelerin mütareke döneminde işgal kuvvetlerince dikkat çekmemesi ve tekkenin konumunun oldukça stratejik bir noktada yer alması, Özbekler Tekkesi'nin Millî Mücadele içindeki vaziyetinin önemini gösteren diğer unsurlar olmuştur.

KAYNAKÇA

Adıvar, H. (1992). Türk'ün Ateşle İmtihanı. İstanbul: Atlas Kitabevi.

Akçura, Y. (2015). Üç Tarz-ı Siyaset. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Akşin, S. (2004). İstanbul Hükümetleri ve Milli Mücadele-I (Mutlakıyete Dönüş 1918-1919). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Akşin, S. (2004). İstanbul Hükümetleri ve Milli Mücadele-II (Son Meşrutiyet 1919-1920). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Algar, H. (2006). "Nakşibendiyye". İstanbul: DİA, c. 32, 335-342.

Alkan, M. (2019). "Osmanlı Devleti'nde Özbekler Tekkesi". Yitik Hafızanın Peşinde Buhara Konuşmaları. Ankara: Pruva Yayınları, 247-285.

Aydın, M. (1992). Milil Mücadele Dönemi'nde TBMM Hükümeti Tarafından İstanbul'da Kurulan Gizli Gruplar ve Faaliyetleri. İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 19.

Bal, M. A. (2007). Milli Mücadele'de Üsküdar Özbekler Tekkesi. Arşiv Dünyası Dergisi, yok(9), 56-57.

Bardakçı, M. (2006). Ahmet Ertegün, dedelerinin tekkesini devlete geri verdi. Hürriyet Gazetesi: 04 Kasım 2020 tarihinde https://www.hurriyet.com.tr/ahmet-ertegun-dedelerinin-tekkesini-devlete-geri-verdi-5300020 veritanından alınmıştır.

Barkan, Ömer L. (1942). "Osmanlı İmparatorluğu'nda Bir İskan ve Kolonizasyon Metodu Olarak Vakıflar ve Temlikler: İstila Devirlerinin Kolonizatör Türk Dervişleri ve Zaviyeler", Vakıflar Dergisi, 2, 279-386.

Başaran, A. G. (2001). "Osmanlı Mimarisi İçin Kaynak: Hadikatü'l Cevami (II. Cilt) İncelemeli Metin Çevirisi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, İstanbul.

Başkaya, M. (2015). "İngiliz Basınına Göre Bulgaristan'ın Birinci Dünya Savaşı'ndan Çekilişi ve Selanik Antlaşması", Journal of Academic Inquiries, 10 (1), 51-74.

Bektaş, C. (1984). "Özbekler Tekkesi", Tarih ve Toplum Dergisi, 2(8), 113-118.

Beyoğlu, S. (2003). "Milli Mücadele ve Özbekler Tekkesi", Üsküdar Sempozyumu-1, 23-25 Mayıs, İstanbul.

Can, L. (2012). "Connecting People: A Central Asian Sufi network in turn-of-the-century Istanbul", Modern Asian Studies, 46 (2), 373-401.

Cebesoy, A. F. (2019). Milli Mücadele Hatıraları. İstanbul: Temel Yayınları.

Criss, B. (2008). İşgal Altında İstanbul. İstanbul: İletişim Yayınları.

Çelik, R. (2004). Milli Mücadelede Din Adamları. İstanbul: Emre Yayınları.

Derman, M. U. (1977). Türk Sanatında Ebru. İstanbul: Ak Yayınları.

Erim, N. (1953). Devletlerararası Hukuku ve Siyasi Tarih Metinleri-I (Osmanlı İmparatorluğu Antlaşmaları). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Ersen, Ahmet; Mehmet Ulukan. (2005). "Özbek Tekkeleri ve Eyüp Özbekler Tekkesi" Tarihi, Kültürü ve Sanatıyla Eyüpsultan Sempozyumu IX Tebliğler, İstanbul, Eyüp Belediyesi Kültür Yayınları, 132-145.

Gülgen, H. (2016). "Türk Ebru Tarihi'nde Ustalar ve Üslup Değişimi", Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 25, 153-183.

Gürel, Z. (2006). "Dest Be-Kar Çeşm Be-Yar Bir Hacı Hoca Tekkesi: Özbekler Dergahı". Vakıflar Dergisi, 76-79.

Hostler, C. W. (1957). Turkism and the Soviets: The Turks of the World and Their Political Objectives. London: George Allen and Unwin Ltd.

İnönü, İ. (1985). Hatıralar. (Düz.) Sabahattin Selek, İstanbul: Bilgi Yayınevi.

İlgen, F. (2020). Türk Siyasal Hayatında Çok Partili Hayata Geçiş Süreci: İç ve Dış Siyasette Yaşanan Gelişmelerin Genel Değerlendirmesi, Journal of Universal History Studies, 3(1), 126-147.

Kara, M. (2011). "Tekke". İstanbul: DİA, c. 40, 368-370.

Karakoç, E. (2005). "Milli Mücadele'de Üsküdar", Üsküdar Sempozyumu-II, 12-13 Mart, İstanbul.

Karpat, K. (2002). Studies on Ottoman Social and Political History: Selected articles and Essays. Leiden, Boston, Köln: Brill Publishing.

Kuran, E. (1992). "Birinci Dünya Savaşı". İstanbul: DİA, c. 32, 196-200.

Kutay, C. (1972). Kurtuluşun ve Cumhuriyetin Manevi Mimarları. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Küçük, C. (2005). "Milli Mücadele". İstanbul: DİA, c. 30, 76-83.

Mamatey, V. S. (1953). The United States and Bulgaria in World War I, The American Slavic and East European Review, 12 (2), 233-257.

Mardin, Ş. (2017). Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895-1908. İstanbul: İletişim Yayınları.

Oktay, C. (2017). Siyasi Kültür Okumaları. İstanbul, Bilgi Üniiversitesi Yayınları.

Ortaylı, İ. (2010). Türkiye'nin Yakın Tarihi. İstanbul: Timaş Yayınları.

Ortaylı, İ. (2017). İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı. İstanbul: Timaş Yayınları.

Özdamar, M. (1994). Dersaadet Dergahları. İstanbul: Kırk Kandil Yayınları.

Öztürk, C. (2005). "Mondros Mütarekesi".İstanbul: DİA, c. 30, 271-273.

Sarıkoyuncu, A. (1995). Milli Mücadelede Din Adamları. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Smith, G. M. (1980). "The Özbek Tekkes of Istanbul". Der Islam 57(1), 130-139.

Tanman, M. B. (2007). "Özbekler Tekkesi". İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Ansiklopedisi, c. 34, 123-124.

Tanman, M. B. (1994). Özbekler Tekkesi. İstanbul: Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Ortak Yayını.

Temel, M. (1998). İşgal Yıllarında İstanbul'un Sosyal Durumu. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Toprak, Z. (1994). "Mütareke Döneminde İstanbul". İstanbul: Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi, c. 6, 19-23.

Türkmen, Z. (2002). "İstanbul'un İşgali ve İşgal Dönemindeki Uygulamalar (13 Kasım 19188-16 Mart 1920)", Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 18 (53), 319-372.

Yücer, H. M. (2015). "Üsküdar Özbekler Tekkesi", Antik Çağ'dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi, (Ed.) Çoşkun Yılmaz, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.

Zarcone, T. (2012). Kudüs'teki Orta Asyalı ve Hintli Sufi Hacılar, (Çev.) Berna Akkıyal, İstanbul: Kabalcı Yayınları.

PANDEMİ DÖNEMİNDE SOSYAL MEDYA KULLANIMI

Feride OKTAY
Girne Amerikan Üniversitesi İletişim Bilimleri Enstitüsü

ÖZ

Dünyayı kısa sürede pandemi şeklinde etkisi altına alan covid-19 virüsü ile normalleşme sürecenin yakın bir tarih olmayışını kabul etmiş bir şekilde kısıtlanmış yaşam alanlarımızla hayata devam ediyoruz. Sosyal izolasyonun uygulandığı, bir çok kişinin evden çalışarak işlerini devam ettirdiği, eğitim, turizm ve benzeri bir çok alanda süresiz karantina altında olduğumuz bu dönemde, insanların evde yoğunluklu olarak iletişim araçları ile vakit geçirdiği kaçınılmaz bir gerçektir. Yapılan bir çok araştırmada özellikle sosyal medya ağlarında normal zamanda 1-2 saat dilimde harcanan sürenin, pandemi döneminde 2 katına çıktığı gözlemlenmiştir. İnsanlar, pandemi sürecini genellikle güvenilirliği tartışılan ancak hızlı haber yayını olarak kabul ettikleri sosyal medya üzerinden takip etmektedir. Böylece günlük kullanım sürelerinin artmasına neden olmuştur. Sosyal medyanın yoğun kullanıldığı bu dönemde, haber kaynaklı açılan hesapların artmasına, aslı olmayan ve bir çok haber kirliğiyle birlikte virüse bağlı vaka sayılarındaki asılsız artış bilgisi paniğin daha fazla artmasına neden olmuştur. Bunun yanında insanların sosyal medyada geçirdikleri zaman içinde sürekli olarak pandemi haberlerini takip etmekten sıkılan büyük bir kesim ise bu dönemde dışarı çıkamadıkları için online olarak bir çok temel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılama iç güdüsü içinde olmuş bunun sonucunda bazı firmalar verdikleri reklam ve tanıtımlarla üst düzey fayda sağlamıştır. Sonuç olarak yapılan anket uygulaması sonucunda pandemi döneminde sosyal medya kullanımında %60'ları bulan artış gözlemlenmiş, sosyal medya üzerinden yoğun bilgi alışverişi ile haberin kaynağı araştırılmaksızın çeşitli spekülasyonlarla gereksiz panik havası oluşmuştur. Ayrıca yine bu dönemde sosyal medya üzerinden alışveriş yoğunluğu oluşmuş olup insanlar online bir çok ihtiyaçlarını oturdukları yerden karşılayabilmiştir.Bu çalışmada pandemi sürecinde sosyal medyanın nasıl kullanıldığı, fayda ve zararları gibi konulara değinilmiş, araştırma örneklerine yer verilmiştir. Yapılan çalışmada odak grup görüşmeleri ile 6 kişilik 18-60 yaş aralığında 5 grup üzerinde hazırlanan anket sorularına cevap aranmış, alınan cevaplara istinaden sonuç raporu hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Covid-19, Sosyal Medya, Sosyal Medya Kullanımı, İletişim

USE OF SOCIAL MEDIA DURING THE PANDEMIA

ABSTRACT

With the covid-19 virus, which has affected the world in a short time as a pandemic, we continue to live with our restricted living spaces, accepting that the normalization process is not a recent date. In this period where social isolation is applied, many people continue their work by working from home, and we are under indefinite quarantine in many areas such as education, tourism and so on, it is an inevitable fact that people spend time at home with communication tools. In many studies, it has been observed that the time spent on social media networks in 1-2 hours in normal time has doubled during the pandemic period. People generally follow the pandemic process through social media, whose reliability is discussed but they consider it as a fast news broadcast. Thus, it caused an increase in daily usage times. In this period of intensive use of social media, the number of news-based accounts has increased, and the unfounded increase in the number of cases due to the virus and many news pollution caused panic to increase more. In addition, a large group of people who are tired of constantly following the pandemic news during the time they spend on social media have had the instinct to meet many basic and social needs online because they cannot go out in this period, and as a result, some companies have made high-level benefits with their advertisements and promotions. As a result, as a result of the survey application, an increase of 60% was observed in the use of social media during the pandemic period, and an atmosphere of unnecessary panic was created with various speculations, without researching the source of the news, with intensive information exchange over social media. In addition, during this period, there was a density of shopping on social media, and people were able to meet many online needs from their seats. In this study, issues such as how social media is used during the pandemic process, its benefits and harms are mentioned and examples of research are included. In the study, answers to the questionnaire questions prepared on 5 groups of 6 people between the ages of 18-60 were sought through focus group interviews, and a final report was prepared based on the answers received.

Keywords: Pandemic, Covid-19, Social Media, Social Media Usage, Communication

1.GİRİŞ

Kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle ve son yıllardan hem iletişim hem de pazarlama aracı olarak kullanılan sosyal medya ağları (facebook, instagram, tweeter vb), pandemi dönemiyle birlikte kullanım oranını ciddi şekilde arttırmıştır. Ağırlıklı olarak kişisel blog amaçlı kullanılan sosyal medya ağları son zamanlarda hem kişisel hem de ticari amaçlı kullanılmaktadır.

Çin'in Hubei bölgesinin başkenti olan Vuhan'da ortaya çıkan ve kısa süredi tüm dünyayı etkisi altına alan karonavirüs pandemisi ile birlikte, insanların evlerinde karantinada olmasıyla günün büyük bir kısmını salgın ile ilgili haberleri takip ederek geçirmektedir. Bu süreçte haber kaynağı olarak yine sosyal medya ağlarını tercih etmektedirler. Elde edilen bir çok bilginin haber kaynağını araştırmadan, doğru bilgi olup olmadığını teyit etme geresinimi duymadan haberi olduğu gibi doğru saymakta, yersiz endişe kapılmaktadır. Sürecin başlı başına sancılı olması sosyal medya ağları üzerinden yapılan doğruluğu tartışılır bilgi yayılımıyla daha da sancılı hale getirilmektedir. Özellikle son dönemde Twitter, Facebook gibi sosyal ağlar önemli bir haber takibi ve bilgi edinme ortamına dönüşmüştür. Bu durum ulusal ve uluslararası toplumu söz konusu sosyal medya araçları üzerinden yönlendirme imkânını sağlamıştır. Sosyal medya üzerinden sahte hesap açarak yalan bilgiler üreten çok sayıda hesabın varlığı ve bunların paylaştığı içeriklerin doğruluğunu ortaya çıkaracak bir mekanizmanın olmayışı göz önüne alındığında, sahte bilgilerin uluslararası alanda yarattığı etki de anlaşılabilmektedir. Örneğin ABD'de yapılan bir araştırmaya göre Trump konusunda Facebook ve diğer sosyal medya organları üzerinden yayınlanan yalan haberlerin okunma oranı, Washington Post'un okunma oranını geçmiştir (Özcan, 2018) Çoğu insan sosyal medyada karşılaştığı haberlere konvansiyonel medyaya kıyasla daha fazla inanmakta ve itibar ettiği bu haberi kendi ağında paylaşabilmektedir Aydın, 2020)

Pandemi sürecinde güncel ve sağlıklı bilgiye ulaşmak önemini göstermiştir. Özellikle sosyal medya ve internet yoluyla dolaşıma sokulan yalan haberlerin oluşturduğu dezenformasyon Covid-19 ile mücadele sürecine en çok zarar veren konulardan biri olmuştur (Türkiye Bilimler Akademisi, 2020). Sosyal medyanın çoğu kez amacı dışında kullanılmasının yanında haber/bilgi kirliliği içerikli paylaşımlarla özellikle pandemi döneminde yaşana krizin daha da artması ve insanların bu süreçte nasıl davranması, nelere dikkat etmei gerektiği yönündeki tutumlarını da etkilemiştir. Tüm dünya olarak geçmeye çalışılan bu zor süreçte maddi manevi bir çok kaybın yaşanması, gereksiz kaygılanmalar, hayatın her alanında yaşanan kısıtlamalar, toplum olarak da kötü senoryalara olan meyilimiz insanların sosyal medyada paylaştığı doğruluğu kanıtlanmamış haberlerle daha da içinden çıkılmaz hale getirmektedir.

Sosyal medya ağlarının özellikle pandemi döneminde ön plana çıkan diğer bir kullanım amacı da ticaridir. Bir çok ürün/hizmet satan firmalar verdikleri reklamlar, kapıda teslim/ödeme gibi seçenekleriyle ciddi anlamda kazanç sağlamıştır. Günün büyük kısmını sosyal medyada geçiren insanların pandemi haberlerinden sıkılması biraz olsun dikkatini başka yöne çevirme isteği ile ilgil firma sayfalarından alışveriş yapmayı tercih etmektedir.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada pandemi sürecinde sosyal medya kullanım kullanımı, sosyal medya üzerinden satın alma davranışı ile ilgili hazırlanan sorularla odak grup yöntemine uygun bir çalışma yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Yapılan çalışmada odak grup görüşmeleri ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yaşayan, 6 kişilik 18-60 yaş aralığında 5 grup üzerinde hazırlanan 10 soruya cevap aranmış, alınan cevaplara istinaden sonuç raporu hazırlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Yöntemi

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yaşayan hedef grup içindeki çeşitli meslek ve yaş aralığındaki 6 kişilik 5 ayrı gruptaki kişilere, pandemi döneminde sosyla medya kullanımını ölçümlemek amaçlı hazırlanan sorulardan oluşan kişisel görüşme formu kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Odak grup görüşmeleri 6 kişilik 5 ayrı gruptan oluşturulmuş her grupla birer gün ara ile farklı mekan ve zaman diliminde oturma düzeninde sosyal mesafe korunmuş ve maske kullanılarak 60 dakika görüşülmüştür. İlk 15 dakika pandemi süreci, değişen yaşam tarzı üzerinde görüşülmüş, ardından görüşmemiz 25 dakika sosyal medya kullanım sıklığı ve pandemi sürecinin sosyal medya kullanımındaki etkisi, internet üzerinden alışveriş yapma eğilimi üzerine devam etmiştir. Son 20 dakikada ise görüşme formu niteliğinde hazırlanan 10 soruya tek tek cevap yanıtlar alınmıştır. Elde edilen verileri sonucunda pandemi döneminde sosyal medya kulllanımı, bir çok kullanıcının sosyal medyayı eğlence platformu olarak açtığı ancak özellikle pandemi sürecinde daha fazla zaman harcanması, haber kaynaklı ve reklam içerikli hesapların artmasından dolayı amaçları dışında kullanmaya başladıkları ön plana çıkmıştır.

3.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde pandemi sürecinde sosyal medya kullanımına yönelik demografik özellikleri de belirtilen 6 grupla yapılan odak görüşme sonrasında görüşme formu niteliğinde hazırlanan sorulara alınan yanıtlar üzerine bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Grupların Demografik Özellikleri

Tablo 1. Grupların Demorafik Özellileri

1. Grup				
Sıra	**Cinsiyet**	**Yaş**	**Eğitim Durumu**	**Mesleği**
1. Katılımcı	Kadın	18	Üniversite-Devam	Öğrenci
2. Katılımcı	Kadın	21	Üniversite-Devam	Öğrenci
3. Katılımcı	Kadın	20	Üniversite-Devam	Öğrenci
4. Katılımcı	Erkek	22	Üniversite-Devam	Öğrenci
5. Katılımcı	Erkek	24	Üniversite-Devam	Öğrenci
6. Katılımcı	Erkek	24	Üniversite-Devam	Öğrenci

2. Grup				
Sıra	**Cinsiyet**	**Yaş**	**Eğitim Durumu**	**Mesleği**
1. Katılımcı	Kadın	25	Üniversite-Devam	Öğrenci
2. Katılımcı	Kadın	26	Üniversite	Sekreter
3. Katılımcı	Kadın	34	Üniversite	Bankacı
4. Katılımcı	Erkek	32	Lise	İşletmeci
5. Katılımcı	Erkek	29	Üniversite	Galerici
6. Katılımcı	Erkek	34	Üniversite	Bilgisayar Mühendisi

3. Grup				
Sıra	**Cinsiyet**	**Yaş**	**Eğitim Durumu**	**Mesleği**
1. Katılımcı	Kadın	35	Üniversite	Güzellik Uzmanı
2. Katılımcı	Kadın	37	Üniversite	Öğretmen
3. Katılımcı	Kadın	36	Üniversite	Mimar
4. Katılımcı	Erkek	39	Üniversite(Master)	İnşaat Mühendisi
5. Katılımcı	Erkek	43	Üniversite	İşletmeci
6. Katılımcı	Erkek	41	Lise	Kuaför

4. Grup				
Sıra	**Cinsiyet**	**Yaş**	**Eğitim Durumu**	**Mesleği**
1. Katılımcı	Kadın	51	Lise	Konfeksiyon
2. Katılımcı	Kadın	47	Üniveriste	Hemşire
3. Katılımcı	Kadın	54	Üniversite	Diş Hekimi
4. Katılımcı	Erkek	49	Lise	Belediye Çalışanı
5. Katılımcı	Erkek	54	Üniversite	Akademisyen
6. Katılımcı	Erkek	53	Lise	Polis

5. Grup				
Sıra	**Cinsiyet**	**Yaş**	**Eğitim Durumu**	**Mesleği**
1. Katılımcı	Kadın	57	Lise	Hademe
2. Katılımcı	Kadın	59	Lise	Emekli
3. Katılımcı	Kadın	53	Üniversite	Bankacı
4. Katılımcı	Erkek	54	Üniversite	Tesisatçı
5. Katılımcı	Erkek	56	Ortaokul	Şoför
6. Katılımcı	Erkek	51	Lise	Polis

3.2. Gruplara Yönelik Sorulan Sorular

1.Günlük yaşantınızda gündemi en çok hangi kanaldan takip ediyorsunuz?

A) Gazete

B) Televizyon

C) Radyo

D) Sosyal Medya

E) İnternet Gazetesi

Çoğunluk yanıtları

1.Grup **A** 2 .Grup **A** 3. Grup **A-E** 4. Grup **E** 5. Grup **A-E**

2.Haber aldığınız kanalı tercih nedeniniz nedir?

A) Alışkanlık

B) Güvenilir

C) Detaylı bilgi

D) Hızlı

Çoğunluk yanıtları

1. Grup **A** 2 .Grup **A** 3. Grup **A-D** 4. Grup **D** 5. Grup **A-C**

3.Hangi sosyal medya kanallarını kullanıyorsunuz?

A) Facebook

B) İnstagram

C) Twitter

D) Diğer

1. Grup **A-B-C** 2 .Grup **A-B-C** 3. Grup **A-B** 4. Grup **A-B** 5.Grup **A**

4.Neden bu ağı kullanıyorsunuz?

A) Kullanımı kolay

B) Arkadaşlarım en fazla bu ağı kullanıyor

C)Gündemi daha iyi takip ediyorum

D) Hepsi 1. Grup **D** 2 .Grup **D** 3. Grup **C** 4. Grup **A-B** 5.Grup **A-B**

5.Günlük sosyal medya kullanım sıklığınız nedir?

A) 1 saat

B) Günün yarısı

C) Günün her saati

1. Grup **C** 2 .Grup **C** 3. Grup **B** 4. Grup **B** 5.Grup **A**

6.Pandemi döneminde sosyal medya kullanımınızda bir değişiklik oldu mu?

Evet/ Hayır

1. Grup **Evet** 2 .Grup **Evet** 3. Grup **Evet** 4. Grup **Evet** 5.Grup **Evet**

7.Yanıtınıza göre nasıl bir değişiklik oldu?

-Tüm gruplar; **Pandemi haberleri, karantinada arkadaşlarımın nasıl zaman geçirdiğini takip etmek, alışveriş vb uğraşlarla daha fazla zaman harcamaya başladım.**

8.Salgın ile ilgili haberleri en fazla hangi kanaldan alıyorsunuz?

A) Televizyon

B) Gazete

C) Sosyal medya

Tüm Gruplar **C**

9.Sizce sosyal medya üzerinden verilen haberler doğru ve güvenilir mi?

Evet/Hayır/Kısmen

1. Grup **Evet** 2 .Grup **Evet** 3. Grup **Kısmen** 4. Grup **Kısmen** 5.Grup **Kısmen**

10.İnternet üzerinden alışveriş yapıyor musunuz ? Cevabınız evet ise hangi kanallardan yapıyorusunuz?

Evet/Hayır

A) Facebook reklamları

B) İnstagram reklamları

C) Markaların resmi web siteleri

Tüm gruplar çoğunluk **Evet A-B**

SONUÇ

Yapılan araştırma ve elde edilen bilgilere istinaden pandemi dönemi öncesine göre sosyal medya kullanımında büyük ölçüde farklılık oluşmuştur. Bireyler, ihtiyaçları doğrultusunda, ihtiyaçlarını çok geçmeyecek kadar sosyal medyada vakit geçirdiklerini, iş ve iletişim dışında da boş zamanlarında vakit geçirmek amacı ile sosyal medyayı kullanmaktaydılar. Pandemi öncesi teknoloji kullanımını düşündüğümüzde ise akıllı telefonlar ve iş amaçlı laptop kullanımı dışında teknoloji kullanımı boş vakitleri değerlendirmeye yetecek kadardı. (F.Altınay ve Z. Altınay) Bu süreçte sosyal medya haberleşme kaynağı olarak kullanıldığı için toplumu bilinçlendirdi. Tüm dünyadaki gelişmeler, sosyal medya aracılığı ile kullanıcıya aktarıldı. Bireyler karantina döneminde sosyal medya sayesinde bir nebze de olsa streslerinden uzaklaştı. Ancak kontrol altında tutulamadığı için asparagas haberler de çoğaldı ve yanlış bilgiler ne yazık ki çok hızlı yayıldı. Pandemi sürecinde toplum bilinmeyenle yüzleşmek zorunda kaldığı için bütün haber kaynaklarından bilgi almaya çalıştı. Ne yazık ki bu zor süreçte asparagas haberler çoğaldı ve COVID-19 salgını hakkında yeterince bilinçlenemeyen toplumu korku, endişe ve umutsuzluk gibi duygulara sürükledi. (Ak, 2020)

Pandemi döneminde kullanıcıların sosyal medyada daha önce hiç görülmemiş şekilde bir araya geldi (Güçdemir, 2020). Sosyal medya kullanımının artması ve beraberinde getirdiklerine değinen Güçdemir, şöyle devam etti;

"Samimi olarak bireyler birbirleriyle virüsten korunma konusunu tartışırken toplum olarak yaşadıkları diğer sorunları da paylaşıyor. Bu da sosyal medyayı, kullanım ve işlev açısından birçok konuda ilk adres haline getiriyor. Sosyal izolasyon kurallarına uyup evde kalmaya zorlanan her yaştan bireyin, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında yine teknoloji öne çıkıyor. Bireyler, bu süreçte ihtiyaçları olan bilgiyi bulmak için dijital platformlarda her zamankinden çok daha fazla zaman geçiriyor."

Pandemi süresince sosyal medya toplum için bir haber kaynağı oldu. Fiilen varlığını devam ettiremeyen kurum ve işletmeler, bu zor süreçte sosyal medyayı para kazanmak ve marka imajını desteklemek amacıyla kullandı. Bu süreçte sosyal medya işletmelerin ticari işlevlerinin yerine getirilmesinde en büyük araç oldu. Fiilen kapalı olan işletmeler sosyal medya üzerinden satış yapamazdı. Marka bilinirliği bu süreçte zayıflardı. Ticaret imkânsız hale geleceğinden iflas eden işletmeler olabilirdi. Bu süreçte e-ticaret ve sosyal medya üzerinden yapılan ticaret, işletmeleri ayakta tutan en büyük unsurlardan biri haline geldi.

Yapılan araştırmalarda , salgın öncesinde 3 saat olan sosyal medya kullanım süresi pandemi günlerinde 5 saati geçtiği tespit edildi. Araştırmada, kullanıcıların yüzde 52'sinin de sosyal medya kullanım alışkanlıklarının değiştiği belirlendi. Kullanıcıların yüzde 55'ine göre sosyo-kültürel etkenler sosyal medya kullanım alışkanlıklarını değiştirmektedir. Katılımcılara göre sosyal medya platformlarının çeşitliliği, farklı doyum arayışlarına sebep olmaktadır. Kullanıcıların yüzde 54'ünü, sosyal medya içeriklerini güvenilir bulmadığını söyledi. Öte yandan televizyon, gazete, radyo gibi geleneksel medya içeriklerini güvenilir bulanların oranının ise yüzde 55 olduğu saptandı (Koçyiğit, 2020)

Yapılan çalışma sonunda sosyal medya kullanımı özellikle pandemi döneminde yani insanların karantina sürecinde evlerinde geçirdiği zamanın artması ile birlikte artmıştır. Sosyal medya üzerinde elde edilen bilgi, haber ve benzeri her türlü bilginin doğruluğu araştırılmadan, kaynağı belli olmadan inanılmaması, yorumlanmaması ve paylaşılmaması önerilmektedir. Bu tarz haberlere itibar edilmesi var olan panik havasının önce bireysel ardından toplumsal bir çok sorunu da beraberinde getirmesi kaçınılmaz olacaktır.

KAYNAKÇA

Ak, E. (2020) Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi "Pandemi sürecinde sosyal medya çoğu işletmenin ayakta kalmasını sağladı" (https://uskudar.edu.tr/)

Altınay, F.ve Altınay, Z. (Yakın Doğu Üniversitesi Toplumsal Araştırma ve Geliştirme Merkezi Toplum Analiz Raporu', (https://neu.edu.tr/)

Aydın , Ali Fikret Afyon (2020) *Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar* Year: 4 - Number:12, p. 76-90, 2020

Güçdemir, Y. (2020) *Küresel Salgın, Dijital Teknolojilere Bağımlılığı Artırdı*, (https://istanbul.edu.com.tr/)

Koçyiğit, M. (2020) Necmettin Erbakan Üniversitesi (NEÜ) İletişim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (https://www.erbakan.edu.tr/)

Özcan, M. (2018*) Öznenin Ölümü: Post-Truth Çağında Güvenlik ve Türkiye,* İNSAMER, 1-12Hatta

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) (2020). *Covid-19 Pandemi Değerlendirme Raporu*, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları (http://www.tuba.gov.tr/tr/yayinlar/suresiz-yayinlar/raporlar)

İNANÇ ÖZGÜRLÜĞÜ BAĞLAMINDA YEREL YÖNETİMLERİN KATKISI: İSTANBUL BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. Fırat DEMİRKOL

İstanbul Gelişim Üniversitesi, fdemirkol@gelisim.edu.tr

ÖZET

İnanç konusu yüzyıllardır insanlığın savaş ve barışı noktasında önemli bir konu olarak gündemdeki yerini korumuştur. Kimi zaman dinler içerisinde meydana gelen mezhep savaşları kimi zaman ise dinler arası çıkan savaşlar ile insanlık karşı karşıya kalmıştır. İnanç konusu hem kamusal hem de mahrem özellikler taşımaktadır. Ulus devletin inşasının ardından önemli bir ilke haline gelen laiklik ilkesinin uygulaması noktasında sıkıntılar yaşanmakla birlikte temel esas devletin tüm dinlere ve mezheplere karşı eşit mesafede durması ve tarafsız hizmet götürmesidir. Bu noktada devletin vatandaş ile günlük işlerinde yoğun biçimde temas ettiği yerel yönetimlerin bu konuda vatandaşlara verdiği hizmetler önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle Avrupa Birliği'nin de önemli bir ilkesi olarak karşımıza çıkan yerel yönetimlerde özerklik konusu ile birlikte standart merkezi bir yönetim anlayışı yerine yerel halkın istekleri doğrultusunda çeşitlendirilmiş ve farklılaşmış hizmet anlayışı ön plana çıkarılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 2. Maddesi devletin temel ilkelerinden birisini laiklik olarak saymak ile birlikte yine Anayasa'nın 10. Maddesinde 'herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetmeksizin kanun önünde eşittir' hükmünü açıkça ortaya koymuştur. Bu maddenin uygulanmasına yönelik ortaya konulan eleştirilerde farklı inanç ve mezhep gruplarına yönelik olarak ortaya konulan fiili durumun kanun önünde eşitlik ilkesinin yanında alınan hizmet ve imkânlar yönünden de eşitlik olarak değerlendirilmesi vurgusu bulunmaktadır. Bu kapsamda yerel yönetimlerin farklı din ve inanışlara yönelik olarak verdiği hizmetlerin araştırılması noktasında İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin Cenaze Hizmetlerine yönelik yapmış olduğu yeni uygulama incelenmiş olup bu doğrultuda yapılan uygulamanın tanımı, kapsamı ve işlerliği konusunda inceleme yapılmıştır. Verilen hizmet ile İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin amaçladığı bu amaçlara ulaşabilme noktasında yaşanılan aksaklıklar ve vatandaşların verilen hizmete yönelik olarak bakış açıları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnanç özgürlüğü, yerel yönetim, İstanbul Büyükşehir Belediyesi

THE CONTRIBUTION OF LOCAL GOVERNMENT IN THE CONTEXT FREEDOM OF BELIEF: EXAMPLE OF İSTANBUL METROPOLITAN MUNICIPALITY

ABSTRACT

The issue of belief has been on the agenda for centuries as an important issue in terms of humanity's war and peace. Sometimes secterian wars occured in religions and sometimes wars between religions were faced with humanity. The subject of belief has both public and private features. Although there are some problems in the implementation of the principle of secularism, which became an important principle after construction of the nation-state, the basic principle is that the state should stand at an equal distance to all religions and sects and provide impartial service. At this point, the services provided to the citizens by the local governments, which state intensively contacts with the citizens in their Daily affairs , have started to gain importance. Particularly with the issue of autonomy in local governments, which is an important principle of the European Union, instead of standardized central government approach, diversified and differentiated service approach has been brought to the fore in line with the wishes of local people. Turkey Constitution, Article 2 states the main principles of someone with count as secularism again Constitution Article 10 'everyone language, race, color, gender,belief, religion, sect and similar discirimantion reason regardless of is equal before the law.
In the criticisms regarding the implementation of this article, it is emphasized that the actual situation for different beliefs and sect groups should be considered as equality before the law in terms of the services and opportunities received. In this context, in order to investigate the services provided by local goverments for different religions and beliefs, the new application of Istanbul Metropolitan Municipality for Funeral Services has been examined and the definition, scope and functionality of the application has been examined. With the service provided, the problems experienced in achieving these goals, which are aimed by Istanbul Metropolitan Municipality, and the perspectives of the citizens towards the service provided were evaluated.

Key Words: Freedom of belief, local government, İstanbul Metropolitian Municipality

GİRİŞ

Dünyanın küreselleşme olgusu etrafında ortaya çıkardığı sosyo-politik durum birçok durumda toplumların birbirlerinden etkilenmelerinin önünü açmıştır. Artık her bilgiye kolayca ulaşılmakta ve dünyanın her yerinde insanlar yaşanılan gelişmeleri rahatça rakip edebilmektedirler. Bu durum bireylerin uluslararasılaşmasını sağlarken bir yandan da yerel özelliklerin keşfedilmesi olgusunu ortaya çıkarmıştır. Tarihsel ve kültürel bağların ortaya çıkması ve toplulukların kendi kültürlerini yaşatmaları eğilimi kendisini daha fazla hissettirmeye başlamıştır. Bu durum bireylerin bir yandan küresel olgular ile hareket ederken bir yandan da yerel değerlerini yaşatma arzusunu ortaya koymaktadır. Özgürlük talebi bu bağlamda daha fazla ortaya çıkmakta ve toplumlar bu konuda daha hassas davranmaya başlamaktadır. Kültürel haklar noktasında atılan adımlar neticesinde dünya inanç özgürlüğü gibi bir hak etrafında da daha özgürlükçü talepler etrafında birleşmektedir. Bu durum toplum içerisinde bireylerin sayıları ya da etki katsayıları üzerinden değerlendirilmenin dışına çıkmaya başlamış ve sadece insan olmanın haklara sahip olma ya da hakların korunması ve gereklerinin yerine getirilmesi noktasında kendisini ortaya koymaya başlamıştır.

Türkiye gündemi uzunca bir süredir çeşitli gerekçeler ile özgürlük konusunda tartışmalarını sürdürmektedir. Özellikle geçmiş yıllardan gelen inanç özgürlüğü noktasındaki tartışmalar çoğunlukla muhafazakar kesim üzerinde yürütülen ve bir nevi Müslümanların kendi içerisinde yaşamış olduğu tartışmalar olarak gündemdeki yerini korumaktadır. Ancak Türkiye toplumu içerisinde Müslümanlık dışında farklı inanç grupları da bulunmaktadır. Her ne kadar bu toplumsal inanç gruplarının statüleri hukuki olarak da "azınlık" şeklinde ifade ediliyor olsa özgürlüklerin sayısal değerlere göre değerlendirilmemesi bağlamında bu grupların talepleri ya da ihtiyaçları toplumsal olarak önemli bir değer ifade etmektedir.

Yapılan bu çalışma inanç özgürlüğü sağlanması noktasında yerel yönetimlerin etkisini incelemek ve bu konuda halkın yerel olarak ihtiyaçlarına yönelik olarak özelleştirilmiş hizmet şekillerinin önemini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu bağlamda İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin 2019 yılı Aralık ayı itibari Cenaze İşleri Daire Başkanlığı bünyesinde ortaya koymuş olduğu gayrimüslimlerin cenaze işlemlerine yönelik olarak belediye tarafından din adamı görevlendirilmesi hizmeti incelenmiştir.

Demokrasi Kavramı

Abraham LINCOLN, demokrasiyi 'Demokrasi, halkın halk tarafından halk için yönetimidir' sözleriyle tanımlamıştır. Bu tanımlama demokrasi açısından olumlu bir anlam yükleme olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak demokrasi her zaman bu kadar olumlu şekliyle karşımıza çıkmamakta ve kavramsal tanımlama açısından açıklaması zor ve eksik şekilde karşımıza çıkabilmektedir. (Sartori, 2014, s. 18)

Demokrasi tanımlanırken ya da anlamlandırılırken kendisi ile birlikte bazı kavramlarında anlamlarının ortaya konulmasına yardımcı olmaktadır. Hatta başka bir değişle doğrudan etkilemektedir. Demokrasi kavramının toplum içerisindeki kabulü bireylerin iktidar, siyasi iktidar, iktidarların gücü kullanma şekilleri, iktidarların denetlenmesi ya da denetlememesi, egemenlik, eşitlik ve özgürlük, katılım gibi siyasi temsil ve siyaset bilimi kavramlarını ve bu kavramlara yüklenilen anlamı doğrudan etkilemektedir. Bu kavramların karşılıklı olarak anlamlandırılması ve

konumlandırılması devamında toplumların demokrasiye bakış açılarına yönelik olarak bireysel fikirlerinin şekillenmesini doğrudan etkilemektedir.

Demokrasi kavramına çeşitli anlamlar yüklenmekle birlikte Andrew Heywood bu konuyu daha sistematik hale getirerek çeşitli tanımlamalar derlemiştir: (Heywood, 2012, s. 102)

- Alt gelir ve dezavantajlı grupların yönetim sistemi
- Uzman yöneticilere ihtiyaç duymadan halkın kesintisiz olarak kendisini yönetmesi
- Eşitlikçilik temelinde liyakat sistemi üzerine kurulu ayrıcalık ve hiyerarşi dışı sistemle yönetilen toplum
- Sosyal adaletsizliği ortadan kaldırmayı amaçlayan bu doğrultudan refah ve yeniden dağıtımın uygulandığı sistem
- Çoğunluk kararı doğrultusunda karar alma sistemi
- İktidarda bulunan çoğunluğun kontrol altında tutularak azınlığın haklarını koruyan sistem
- Kamu idaresinin yetkilerini seçim yarışı neticesinde halkın oyuna dayanarak kullanılmasını sağlayan sistem
- Halkın siyasi faaliyetlere katılıp katılmamasına bakılmaksızın çıkarlarını koruyacak ve onlara hizmet edecek hükümet sistemi

Eşitlik, adalet, özgürlük ve çoğunluğun yönetmesi ve azınlığın korunması gibi bazı kavramlar demokrasiye yönelik olarak tartışmaların temelini oluşturmaktadır. Bu kavramlara yönelik olarak bireylerin bakış açıları demokrasiye yönelik olarak tavırlarını ve demokrasi anlayışlarını da doğrudan şekillendirmektedir. Bu nedenle bu kavramlar üzerinde yapılan tartışmalar, demokrasi üzerine yapılan tartışmalar olarak da kabul edilmektedir.

Demokrasinin 20. yy'dan itibaren birçok ülkede sorunların çözüm noktası olarak algılanmaya başlamış ve demokrasinin tüm sorunlara çözüm üretebileceği düşünülmeye başlanmıştır. Bu durum demokrasi ve demokrasi tartışmalarını daha yoğun hale getirmiştir.

Günümüzde uygulanan yönetim biçimleri büyük oranda demokratik sistemler ya da en azından demokratik olduğunu iddia eden sistemler üzerinden yürütülmeye çalışılmaktadır. İktidarların ve yönetenlerin yapmış oldukları tüm eylemleri halk adına yaptıkları söylemini güçlü bir şekilde ortaya koydukları gerçeği ortaya çıkmaktadır. Bu durum halkın seçtiği temsilciler ile yürütülen faaliyet neticesinde yapılmaktadır. Halkın tamamının alınan kararlara doğrudan katılımının mümkün olmadığı kabulü üzerinden yürütülen temsili demokrasi modeli ile alınan kararların temsilciler aracılığı ile de olsa halk tarafından alındığı savı ortaya konmaktadır.

21. yy'ın siyaset bilimi düşünürlerinden Andrew HEYWOOD, Batı dünyasının temek ideolojisi olarak Liberalizmi görmekte ve özellikle 19. Ve 20. Yy'larda Batılı değerlerin dünyanın geneline yayılması ve Batı'ya benzeme olgusu nedeniyle yaşanılan çağların liberal çağlar olduğuna vurgu yapmaktadır. (Heywood, Siyasi İdeolojilere Bir Giriş, 2013, s. 41-42) HEYWOOD'un düşüncesini destekler nitelikte düşünceler farklı yazarlar tarafından da ortaya konulmuştur. Benjamin BARBER Batı'nın liberal çağı yaşadığını kabul etmek ile birlikte bunun sadece batı ile sınırlı kalmadığını ve dünyanın diğer bölgeleri içinde aynı düşünceyi ortaya koyduğundan bahsetmektedir. (Barber, 1995, s. 31) Farklı yazarlarda bu görüşü desteklemek ile birlikte bu durumu demokrasi eleştirilerinin bile liberal demokrasi üzerinden yapılmasına bağlamaktadırlar. SANDEL, KEYMEN ve ÜSTÜNER gibi yazarlarda bu görüşü destekler ve demokrasi

tartışmalarının bile aslında tamamen liberal demokrasi üzerinden yürütüldüğünden bahsetmektedirler. (Keymen, 1995, s. 33) Demokrasi tartışmalarının liberal demokrasi üzerinden yürütülmesindeki temel nedenlerden birisi özenilen ve ulaşmak istenen demokrasi modelinin Batılı demokrasiler olmasıdır. Özellikle bireyselliğin önem kazanması ile birlikte daha fazla özgülük talebinin ortaya konulması ve bunun sonucunda da devletin bireylerin hareket alanlarına daha az müdahalede bulunması talebidir. Bu talep ve ortaya konulan özgürlük isteği sınırlı ve sorumlu devlet anlayışını ön plana çıkartmak ile birlikte bu anlayış liberal demokrasinin temel ilkelerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. (Yayla, 2012, s. 165) Liberal demokrasi uygulama alanlarında, prensiplere sahip ve sıkıntısız işleyen bir sistem olarak örneklendirilmektedir. Bunun neticesinde ortaya konulan hükümet ve devlet ayrımı, iktidarların halktan yetki almalarına rağmen her istediklerini yapamamaları ve oldukça güçlü denge/denetim mekanizmalarına sahip olunması, iktidarların kısıtlı yetki alanları bulunması, yönetime katılımın sadece sandık demokrasisi ile sınırlı kalmaması ve etkin bir sivil toplum ağı oluşturulması ve siyasal eşitlik gibi kavramlar demokrasi anlayışı ve talebi ile liberal ilkeleri birbirlerine yakın hale getirmiştir. Bu durum demokrasi denilince liberal demokrasinin akla gelmesinin önünü açmıştır. (Güzel, 2018, s. 224) Türkiye'nin liberal düşünürlerinden Kazım BERZEG, demokrasi sınıflandırmasını Batı Avrupa ve Kuzey Amerika demokrasi olarak ortaya koymaktadır. Bu durumun literatürde "Batı Demokrasisi, Klasik Demokrasi ve liberal demokrasi" şeklinde adlandırıldığından bahsetmektedir. (Berzeg, 2019, s. 85)

Liberal Demokrasi

Liberalizm kavramı ortaya koyduğu ilkeler ve özgürlükçü bir ortam talebi nedeniyle demokrasi kavramı ile birlikte algılanmaktadır. Bu durum demokrasi ve liberalizm kavramlarının birbiri ile iç içe olan kavramlar olarak algılanması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Her ne kadar bazı durumlarda birbirlerine yakın idealler ortaya koymuş olsalar dahi temelde liberalizm devletin küçülmesi ve kısıtlı bir devlet halini alması ile ilgilenirken demokrasi ise daha çok kimlerin ve ne şekilde iktidara geldiği ile ilgili süreçlerle ilgilenmektedir. (Yayla, Hayek'in Liberalizm Anlayışı, 2012, s. 82) Ortaya konulan bu yaklaşım liberalizm ve demokrasi kavramlarının birbirilerini ikame eden kavramlar olarak ya da birbirlerinin yerine kullanılan kavramlar olarak algılanmasına neden olmaktadır. Ancak temelde bakıldığın bu iki kavram bireylerin özgür, mutlu ve bir arada yaşamalarını sağlayan birbirlerini tamamlayan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Liberal bazı bakış açıları nezdinde zenginlerin rejimi ya da kapitalizmin hatta "vahşi kapitalizmin" eşdeğeri olarak kabul edilerek eleştirilmektedir. Yine bunun yanında liberalizme yönelik olarak yapılan çalışmalarda ilkesel olarak da eleştiriler yöneltilmektedir. Her ne kadar çeşitli gerekçeler ile liberalizme eleştiriler getiriliyor olsa dahi bazı yazarlar ise modern demokrasi kazanımlarının ve değerlerinin liberal düşünce sayesinde ortaya konulduğunu savunmaktadır. (Erdoğan, 2000, s. 20)

Atilla YAYLA benzer şekilde temel haklar, özgürlükler ve bunların türevinde ortaya çıkan sosyal haklar gibi birçok hakkında liberal düşünce sayesinde ortaya konulduğunu ve bireyler tarafından kazanıldığını savunmaktadır. Bu durumun temel nedeni olarak ise halk için halk adına yönetim olarak adlandırılan demokrasinin liberalizm ile birleşmesi ile birlikte toplumda tek bir birey bile olsa yok sayılmaması ve haklarının korunması olarak göstermektedir.

Ortaya çıkan bu durum neticesinde bireylerin sayısal değerleri önemini kaybetmekte ve bir birey dahi olsa sistem tarafından korunmaktadır. (Yayla, Liberalizm, 1992, s. 214)

İnanç Özgürlüğü ve Azınlık Hakları

Bireyler bazen kendi kendilerine bazen de toplumsal olarak "Biz kimiz?" sorusunu sormaktadırlar. Burada ortaya konulan biz kavramı ve nereden geldik nereye gidiyoruz gibi arayışlar genellikle ortak özellikler üzerinden açıklanmaya çalışılmaktadır. Ortak özellikler üzerinden açıklama yapılmaya çalışırken aslında farklı bir açıdan bakıldığın farklılıklarımızda ortaya çıkarılmaktadır. (Can, 2013, s. 115) Farklı olanı ayırma ya da aynı olanı tanımlama noktasında ortaya konulan yaklaşım toplumları ve toplum içerisindeki bireyleri etno-sentrizmin yanılgılarına düşürmektedir. Bu yanılgı toplum içerisindeki farklılıkların ve çeşitliliğin yok edilmesi ve toplumun tektipleştirilmeye çalışılması gibi olumsuz bir süreç ile insanlığı karşı karşıya bırakabilmektedir. Bu düşünce yapısını kendisine temel alan bireyler bir süre sonra sadece kendi değerleri etrafında dünyayı şekillendirme yanılgısına girmeye başlarlar. Bu durum artık sadece kendi değerlerinin normal ve gerçek olduğu yanılgısına bireyleri sürükler ve kendisi dışında olan her şeyi anormal ve düşman olarak algılamaya başlar. Anormal görme durumu bir süre sonra farklı olanı tehlike olarak kabul etmeye dönüşmeye başlamakta ve neticesinde tüm farklılıkları yok etme isteğini ortaya çıkarmaya başlamaktadır. Düşmanlık duyulan gruplara yönelik olarak yapılan bilimsel çalışmalarda ortaya çıkan bir sonuç bu gruplara yönelik ortaya çıkan ya da duyulan olumsuz durumlara inanma olasılığının oldukça yüksek olduğuna yöneliktir. Bu durumun bir adım ötesi alınan olumsuz bilginin doğru olmadığı ortaya çıkmış olsa dahi beslenen düşmanlık duygusu nedeniyle gerçekliği olmayan duruma inanmaya devam edilmektedir. (Özipek, 2018, s. 103-134) Yukarıda bahsedilen bu düşmanca yanılgı günümüzde hem Türkiye'de hem de dünyanın farklı coğrafyaların da yaygın bir biçimde karşımıza çıkmaktadır.

Toplum içerisinde bulunan farklılıklara yönelik olarak (etnik, dini, kültürel, yaşam biçim, hayat görüşü, tercihleri, inançları ya da inançsızlığı vb.) 3 farklı tutum ve tepki biçimi bireyler tarafından geliştirilmiştir. Bunlar: olumlu olarak onaylama, nötr olarak kayıtsızlık ve olumsuz olarak onaylamama durumudur. (Şahin, 2013, s. 161-162) Toplum içerisinde farklılıklara yönelik ortaya konulan farklı tutum bakıldığında bunlardan ilk olarak karşımıza çıkan onaylama durumu olumlu bir tutum olarak ortaya çıkmaktadır. Onaylama durumu toplum içerisinde bulunan farklılıkların rahatça var olmasının önünü açmakta ve çoğunluğa ya da egemen olana göre farklı olanın rahatça yaşayıp varlığını devam ettirmesine fırsat tanımaktadır. Bu durum toplumun çok çeşitli, çok sesli ve çok renkli olmasını sağladığı gibi toplumsal gelişmenin sağlanmasına da katkı sunmaktadır. Farklılıklara karşı verilen tepkilerden ikinci olan kayıtsız kalma durumu da olumlu olarak kabul edilmektedir. Çünkü kayıtsız kalma hali neticesinde farklılıklar desteklenmese dahi varlığı konusunda bir engel ortaya konulmamaktadır. Aslında bu durum farklılıkların artması en azından korunması noktasında fırsat tanıdığı için toplumun zenginleşmesine katkı sağlamaktadır. Ortaya konulan tutumların sonuncusu olan onaylamama durumu ise toplumsal huzur ve toplumun farklılıklar açısından tehlike arz etmektedir. Yalnız bu noktada onaylamama durumu da kendi içerisinde iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki farklılıkları onaylamamak ancak herhangi bir müdahalede bulunmamak ile kısmen de olsa olumlu gözüken şekli diğer ise oldukça tehlikeli sonuçlar ortaya çıkmasına neden olabilecek ve toplumların bir arada yaşama alışkanlarını kaybetmesine neden olacak yok edici, değiştirici nitelikte karşımıza çıkan baskıcı onaylamama durumudur. Bu durum insanlık ve

toplumlar açısından zenginlik kabul edilen değerlerin ve olguların kaybolmasına neden olmak ile birlikte telafisi olmayan insanlık dramlarını ortaya çıkarabilmektedir.

Modern insan hakları düşüncesinin ilk temsilcilerinden olan John LOCKE , insan haklarına yönelik olarak 3'lü bir sınıflandırma yapmıştır. Bunlardan ilki dünyaya her gelen kişinin diline, dinine, ırkına, ten rengine, inancına ya da inançsızlığına bakılmadan sahip olduğu "yaşam hakkıdır". (Yayla, Liberal Bakışlar, 2014, s. 86) Yaşam hakkı en temel hak olarak karşımıza çıkmak ile birlikte bu hak ile bahsedilenler kişinin yiyecek, barınma gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak ile birlikte kendisine koruma ve yakınlarına yardım gibi kavramları kapsamaktadır. Bu konuda bireylerin karşısına bir engel çıkarılmaması bireylerin bu haklarını özgürce kullanmalarını sağlamaktadır. Ancak toplum içerisinde kendisine ati olanlar ile yetinmeyen insanların ortaya çıkması ile birlikte güç anlamında daha zayıf olanların korunması ve yaşam hakkını sağlayabilmek elde etmesi gereken ihtiyaçlarının zorla elinden alınmaması adına siyasi örgütlenme faaliyetleri ortaya çıkmaya başlamış ve neticesinde devlet ortaya çıkmıştır. Bu durum bir süre sonra gittikçe güçlenen devlet karşısında bireyin korunması sorununu gündeme getirmiştir. Bu durum gücün kimin elinde olacağı ve ne şekilde kimlerin çıkarına yönelik olarak kullanacağı sorularını gündeme getirmeye başlamıştır. Ortaya çıkan pozitif hukuk anlayışı ile birlikte devlet toplumsal hayatı istediği gibi yönlendirme hatta toplumsal zenginlikleri dağıtma gücüne erişmeye başlamıştır. Bu durumun toplumsal gruplar açısından fark edilmesi üzerine çıkar gruplarının oluşturduğu toplumsal örgütlenme faaliyetleri ortaya çıkmaya başlamış ve bunun neticesinde iktidara giden yolu etkileyecek sayısal büyüklükte olan gruplar toplumsal konumlarında avantajlı hale gelmeye başlamışlardır. Bu durumun karşısında ise yine korunması gereken ve haklarını korumak zorunda kalan örgütlü ya da örgütsüz küçük gruplar başka bir ifade ile konusu gereği azınlık olan topluluklar oluşmaktadır. Bu durum neticesinde örgütlü olsun ya da olmasın sayısal olarak iktidarın ele geçirilmesi süreçlerine ilişkin olarak etki gücü bulunmayan grupların haklarına ya da haklarından doğan taleplerine karşı "toplumsal sağırlık" durumu ortaya çıkmaktadır.

Liberalizm, düşünce felsefesi olarak pozitif diye adlandırılan müdahaleci ya da kısıtlayıcı diye nitelediği zorunluluk ya da yükümlülük getiren özgürlük anlayışını benimsememektedir. Bunun yerine negatif özgürlük anlayışını daha uygun bulmaktadır. Negatif özgürlük olarak bu yaklaşım bireye müdahale ya da zorlama bulunmayan hiçbir yükümlülük getirmeyen ve bireyin dilediğini yapabilmesi olarak anlaşılmaktadır. (Barry, 1995, s. 202-203) Bu yaklaşım bireye hiçbir şekilde yükümlülük yüklenmemesi üzerinden hareket etmek ile birlikte bireyin devlet ya da hukuk tarafından yükümlülüğü olmadığı sürece özgürleştiği olgusunu ortaya koymaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti, temel hukuk metni olan Anayasasının 66. Maddesinde 'Türkiye Cumhuriyeti'ne vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür' ifadesi ile vatandaşlarına karşı eşit yurttaşlık prensibi geliştirdiğini ortaya koymuş ve ırk, etnik grup, din, mezhep, dil, renk ve cinsiyet ayrımı yapmadan tüm yurttaşlarını eşit haklardan yararlandıracağından bahsetmiştir. (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 2019) Anayasada eşit yurttaşlığa yönelik olarak bulunan 66. Maddenin yanı sıra, Anayasanın çeşitli bölümlerinde de her türlü farklılığa yönelik olarak eşitlik ilkesine ilişkin olarak vurgular yapılmıştır. Bunlar: (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 2019)

- Giriş metninde kullanılan her Türk vatandaşının Anayasadaki temel hak ve hürriyetlerden eşitlik çerçevesinde yararlanacağı hükmü

- Kanunda önünde eşitlik ilkesinin belirtildiği 10. Maddede belirtilen herkes dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebepler ile ayrım gözetmeksizin kanun önünde eşittir hükmüdür.

Türkiye Cumhuriyeti'nin temel hukuk metni olan Anayasasının içerisinde eşit yurttaşlık vurgusu birden fazla kez yapılmış ve hiçbir toplumsal gruba yönelik olarak özel ifade yer almamıştır. Bu kapsamda Anayasa metninde azınlık ifadesi geçmemekte ve hiçbir toplumsal grup bu bağlamda kabul edilmemektedir. Ancak Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluş metni olarak kabul Lozan Barış Antlaşması içerisinde azınlık ifadesi açıkça belirtilmiş bu kapsamda ilgili anlaşmanın 37 ile 45. Maddeleri arasında ki kısım azınlıklar ve azınlık hakları üzerine ifadelerden oluşmaktadır. (Lozan Barış Anlaşması, 2019) Lozan Barış Anlaşması metninde azınlık kavramı günün siyasi koşulları içerisinde karşılıklılık ilkesi de göz önünde bulundurularak toplumdaki gayrimüslim gruplara yönelik olarak kullanılmıştır. Her ne kadar gayrimüslimler için azınlık statüsü verildiğinden bahsediliyor olsa da bu statü Rum, Ermeni ve Musevi inanç gruplarına verilmiş olup Bahailer, Maruniler, Gürcüler, Protestanlar, Süryaniler ve Yezidiler gibi inanç gruplarını kapsamamaktadır.

İnanç Özgürlüğü Bağlamında Yerel Yönetimlerin Katkısı Bağlamında İBB Örneğinin İncelenmesi

Türkiye Cumhuriyeti, özellikle 80 ve 90'lı yıllarda çok daha yoğun biçimde fark edilen insan hakları karnesi oldukça zayıf olan bir ülke olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum neticesinde birçok kesim kendisini mağduriyete uğramış olarak kabul etmektedir. Bu noktada mağduriyet konularının en temellerinden birisi olarak dini inanç özgürlüğü karşımıza çıkmaktadır. Mağdur olduğunu düşünen gruplar sadece gayrimüslim azınlık statüsünde olanlar değil onların dışında Aleviler, Şiiler, Süryaniler, deistler, ateistler gibi inanç ya da inançsızlık gruplarının yanında hâkim grup olarak kabul edilen Sünni mezhebine ait gruplarda kendilerini birçok konuda mağduriyete uğramış olarak değerlendirmektedir. Bu durum özellikle 2000'li yıllardan itibaren Avrupa Birliği'ne üyelik hedefinin de getirmiş olduğu çabalar ile birlikte kısmen de olsa azalma eğilimi göstermiştir. Özellikle 2010 yıllara doğru Türkiye'nin insan hakları karnesine yönelik olarak düzelme belirgin bir şekilde ortaya çıkmaya başlamış ve özellikle genişletilen iç hukuk yolları ve işkence/kötü muameleye sıfır tolerans gibi uygulamalar Türkiye'nin AİHM nezdinde aldığı mahkûmiyet kararlarının azalması yönünde kendisini göstermiştir. Yine Adalet ve Kalkınma Partisi iktidarı bünyesinde azınlıkları günlük hayatlarından, ibadet yerlerine, vakıfların mal varlıklarından, azınlık okullarına kadar birçok alanda haklar noktasında iyileştirme yapılmış ve azınlıklara yönelik olarak olumlu adımlar atılmıştır.

Merkezi hükümetin yürütmüş olduğu politikalar ile özgürlüklerin genişletilmesi yönünde atılan adımlar halkın istekleri noktasında bazı istekleri karşılar iken yerelde yaşayan halkın devlet kurumlarından beklentileri farklılık gösterebilmektedir. Bu durumun farkına varan Avrupa Birliği ülkeleri bu noktada Yerel Yönetimler Özerklik Şartı ve çeşitli uygulamalar yöntemi ile yerel yönetim etki ve yetki alanlarını genişletmektedirler. Bu duruma Türkiye uyum sağlama noktasında çaba göstermiş çeşitli adımlar atmış ancak tam anlamıyla Avrupa ülkelerine benzer bir sistem çeşitli kaygılar ile geliştirilememiştir.

Bireylerin ihtiyaçları toplumsal olarak aynı grup içerisinde bile olsa farklılıklar göstermektedir. Kişilerin kentte ya da kırsal da yaşaması ekonomik durumu ya da eğitim düzeyi gibi faktörler ihtiyaçlarında değişikliklere yol açmaktadır. Bu noktada halkın genel seçim ve yerel seçimlerde yapmış oldukları oy verme tercihlerinde de değişiklik olduğu fark edilmektedir. Türkiye'de demokrasi tarihi içerisinde birçok kez bu durumu yaşamış ve en son yapılan 2019 yılı

içerisindeki yerel seçimlerde de benzer şekilde oy verme tercihlerinde bulunmuşlardır. Bu durum merkezi hükümetin dış politika, güvenlik ya da ekonomiye yönelik makro politikalarından memnun olan halkın günlük hayatına yönelik olarak bazı isteklerinin belediyeler eliyle farklı adaylar ya da partiler tarafından karşılanacağı düşüncesi ile ortaya konulmaktadır.

Bu noktada 2019 yılı Haziran ayında yapılan yenileme seçimleri doğrultusunda değişen İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanlığı tarafından atılan adım örnek teşkil etmektedir. 18 yıldır hem yerel hem merkezde iktidarını sürdüren Adalet ve Kalkınma Partisi azınlıkların inanç özgürlüğüne yönelik olarak birçok adım atmıştır. Ancak değişen Büyükşehir Belediye Başkanlığı yeni seçilen yönetim farklı bir hizmeti gayrimüslim halka ulaştırmak noktasında adım atmıştır.

Bireylerin büyük çoğunluğu günlük hayatları içerisinde devlet kurumları ile çok fazla ilişkiye girmez ve özellikle belediyelerden günlük hayatın akışı içerisindeki çöplerin toplaması, çevrenin temizlenmesi ve bazı gündelik hizmetlerin sağlanmasını beklemektedirler. Devletin iş ve işlemleri kolaylaştırmasını bekledikleri en önemli alanlar olarak en mutlu anlarını paylaştıkları evlilik ve düğün gibi süreçlerde ve acılarını paylaştıkları hastane ve cenaze gibi süreçlerdir. Bu noktada birçok belediye başkanlığı parti ayrımı olmadan cenaze sonrası taziye süreçleri gibi birçok süreçte halkın ihtiyaçlarını karşılama ve vatandaşın yanında olma noktasında varlığını hissettirmektedir. Bu duruma ilişkin olarak özellikle cenaze hizmetleri noktasında gayrimüslim vatandaşlar hem farklı ritüellere sahip olması hem de ibadethane ve diğer süreçlere ilişkin olarak sayısal dezavantajı bulunması nedeniyle zorlanabilmektedirler. Bu kapsamda azınlıklara ait mezarlıkların bakım ve idari anlamda yönetim süreçleri geçmiş dönemlerden itibaren İstanbul Büyükşehir Belediyesi tarafından yürütülmektedir. Ancak Aralık 2019 tarihi itibari İBB tarafından Müslüman vatandaşlara yönelik olarak ücretsiz sağlanan cenaze işlemlerinde din görevlisi görevlendirme uygulaması gayrimüslim vatandaşlar içinde uygulanmaya başlanmıştır. 04 Aralık 2019 tarihinde duyurulan ve “her inanca eşit hizmet” amacıyla ortaya konulan yaklaşım neticesinde vefat eden yurttaşlara ücretsiz din adamı tahsis edilmesi hizmetine başlanmıştır. (İBB'den Her İnanca Eşit Hizmet, 2019)

İBB’nin ortaya koymuş olduğu bu yeni hizmet ile tüm vatandaşların devlet kurumlarından eşit hizmet almasının sağlanması amaçlanmış ve Anayasa’da devletin asli niteliklerinden birisi olarak ortaya konulan laiklik ilkesinin doğru bir uygulaması olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda ortaya konulan bu yeni hizmet vatandaşlardan bir talep doğrultusunda değil doğrudan belediyenin inisiyatifi ile ortaya çıkmıştır. Ortaya konulan bu uygulama gayrimüslim vatandaşlar tarafından olumlu olarak karşılanmak ile birlikte Müslüman vatandaşlardan tarafından da olumlu bir adım olarak kabul edilmiştir. İBB bu hizmeti vatandaşlara sunabilmek adına Mezarlıklar Daire Başkanlığı bünyesinde 1 Haham ve 3 Papaz hizmet vermektedir. (İBB, 2020)

Genel Değerlendirme ve Sonuç

Laiklik ilkesinden temel beklenti kişilerin özel alanlarına müdahale etmekten ziyade kişilerin devlet kurumlarında görev yaparken kendi inanç ya da inançsızlıkları dışında tamamen tarafsız olarak kamu hizmetlerini yerine getirmesidir. Aslolan kişilerin inanç dünyalarını düzenlemek yerine verilen hizmetlerin hiçbir ayrım yapmadan eşit olarak vatandaşlara sunulması üzerine kurulmasıdır.

Bu bağlamda İBB’nin “her inanca eşit hizmet” vurgusu ile ortaya koymuş olduğu hizmet ile özellikle toplumda sayısal anlamda da azınlık konumunda bulunan gayrimüslim vatandaşların Müslüman vatandaşlar ile eşit hizmeti

alabilmeleri ve eşit yurttaşlık noktasında haklarının olması gibi sembolik anlam ve öneme sahip bir adım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum vatandaşların inanç dünyalarının dışında sadece eşit vatandaş olarak değerlendirilmeleri onların aidiyet duygularını yükseltmeleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

İBB'nin ortaya koymuş olduğu bu hizmet İstanbul özelinde vatandaşların ortaya çıkan bir ihtiyacının tespiti ya da dünyanın en büyük metropollerinden birisi olan İstanbul şehrinin vatandaşlarına yönelik olarak hizmet çeşitliliğini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Bu durum aslında farklı kentlerin ve bu kentlerin vatandaşlarının farklı ihtiyaçlarının oluşabileceği ve bunlara yönelik olarak yerelde özelleştirilmiş hizmetler verilmesi gerektiğinin önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır.

KAYNAKÇA

Barber, B. (1995). Güçlü Demokrasi: Yeni Bir Çağ için Katılımcı Siyaset. Ankara: Ayrıntı Yayınları.

Barry, N. P. (1995). An Introduction to Modern Political Theory. Buckingham: Palgrave.

Berzeg, K. (2019). Liberal Demokrasi Kapıkulu Geleneği. Ankara: Liberte Yayınları.

Can, İ. (2013). Çokkültürlülük Tartışmaları Işığında Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP)'nin Çokkültürlü Politikalarını Anlamaya Giriş. II. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi-Bildiriler Kitabı I. Bursa.

Erdoğan, M. (2000). Liberal Toplum Liberal Siyaset. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Güzel, M. N. (2018). Antik Demokrasi ve Modern Demokrasi Kavramlarının Kuvvetler Ayrılığı İlkesi Çerçevesinde Değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 23(38), 205-231.

Heywood, A. (2012). Siyaset (7. Baskı b.). (B. B. Özipek, Çev.) Ankara: Adres Yayınları.

Heywood, A. (2013). Siyasi İdeolojilere Bir Giriş. Ankara: Liberte Yayınları.

İBB, M. D. (2020, 09 17). Cenaze Hizmetleri Hakkında 132464 sayılı Bilgilendirme Yazısı. (O. N. Atılgan, Dü.) İstanbul.

İBB'den Her İnanca Eşit Hizmet. (2019, 12 04). 06 30, 2020 tarihinde İBB Kurumsal: https://www.ibb.istanbul/News/Detail/36164 adresinden alındı

Keymen, Y. Ü. (1995). Globalleşme, Katılımcı Demoktasi ve Örgüt Sorunu. Ekonomik Yaklaşım, 6(18-19), 33-50.

Lozan Barış Anlaşması. (2019, 10 19). Başkent Üniversitesi Stratejik Araştırmalar Uygulama ve Araştırma Merkezi: http://sam.baskent.edu.tr/belge/Lozan_TR.pdf adresinden alındı

Özipek, B. B. (2018). Yanlış Sorulara Doğru Cevaplar; Ayrımcılık, İslamofobi, Entegrasyon ve Ötesi. Ankara: Liberte Yayınları.

Sartori, G. (2014). Demokrasi Teorisine Geri Dönüş. (T. K. Turhan, Çev.) İstanbul: Sentez Yayınları.

Şahin, B. (2013). Farklılık, Hoşgörü ve Ak Parti İktidarı: Gezi Parkı Sürecinin Düşündürdükleri. Liberal Düşünce(71), 161-169.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (2019, 10 19). Türkiye Büyük Millet Meclisi: https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf adresinden alındı

Yayla, A. (1992). Liberalizm. Ankara: Liberte Yayınları.

Yayla, A. (2012). Hayek'in Liberalizm Anlayışı. İstanbul: Kesit Yayınları.

Yayla, A. (2012). Siyaset Teorisine Giriş (5. Baskı b.). İstanbul: Kesit Yayınları.

Yayla, A. (2014). Liberal Bakışlar. İstanbul: Profil Yayıncılık.

AKSARAY KENTİNİN KENTLEŞME MODELLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doktorant, Halil Mesut BAYLAK
Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, halilmesut68@gmail.com

Prof. Dr. Barış TAŞ
Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, tas.baris@hotmail.com

ÖZET

Bir kentin gelişmesinde ve çevresiyle sürekli iletişim halinde bulunmasında önemli bir yeri olan fonksiyonların bütünü kent fonksiyonları olarak ifade edilir. Günümüzde dünyadaki bütün kentlerin ortaya çıkışı ve gelişmesinde bir ya da birden fazla işlev etkili olmuştur. Kentler, kurulduğu mekânın yanı sıra çevrelerini de etkiler. Ancak her şehrin etki alanı birbirinden farklıdır. Kentleşme genel olarak kent sayısının artması ya da kentlerdeki nüfusun artmasının yanında ekonomik gelişmeler, iş bölümü ve uzmanlaşmanın artmasına neden olan süreçler bütünü olarak ifade edilmektedir. Kentleşme kavramı bünyesinde, Tarihsel seyri ve fonksiyonel özelikleri olmak üzere iki önemli boyutu barındırır. Anadolu'nun ortasında, yolların kesiştiği bir yerde bulunan Aksaray, tarih boyunca önemli bir yerleşim yeri olmuştur. Konum itibariyle ticari açıdan da medeniyetlerin ilgisini çeken bu coğrafyada iktisadi faaliyetler hala devam etmektedir. Tarih boyunca Aksaray'ın kent olarak oluşmasında ve gelişmesinde hangi özellikler ön plana çıkmıştır, bu özelliklerin kente ne gibi katkıları olmuş gibi soruların cevaplarına odaklanan bu çalışma Aksaray ilinin kent modellemelerindeki yerini belirlemeye yönelik bir araştırma olabilme amacındadır. Literatür taramasıyla elde edilen bilgiler derlenerek Aksaray ili, kentleşmenin tarihsel süreci içerisinde değerlendirmesi üzerinde durulmuş ve fonksiyonel özellikleri ve nüfus artışı ışığında kentleşme modelleri sınıflandırması yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: İpek Yolu, Garnizon Kenti, Kent, Kentleşme, Üniversite Kenti.

ANALYSIS OF AKSARAY CITY IN TERMS OF URBANIZATION MODELS

ABSTRACT

The functions that have an important role in the development and constant communication of a city are expressed as urban functions. Today, one or more functions have been effective in the emergence and development of all cities in the world. Cities affect their environment as well as the place where it was founded. However, the impact area of each city is different. Urbanization is generally referred to as the total number of cities or the increase in the population in the cities, as well as the processes that cause economic developments, division of labor and specialization. Within the concept of urbanization, it contains two important dimensions, its historical course and functional features. Aksaray, located in the middle of Anatolia, where the roads intersect, has been an important settlement throughout history. In this geography, which attracts the attention of civilizations from a commercial point of view, economic activities still continue. This study, which focuses on the answers to questions such as what kind of Aksaray has become a city and what has contributed to the city throughout history, aims to be a research to determine the place of Aksaray city in city modeling. By gathering the information obtained through the literature review, Aksaray province has been emphasized in the historical process of urbanization and urbanization models have been classified in the light of functional features and population growth.

Keywords: Silk Road, Garrison City, City, Urbanization, University City.

GİRİŞ

İnsanların günümüzden yaklaşık 10.000 yıl önce tarımsal faaliyetlerle uğraşmaya başlaması yerleşik hayata kapı aralamıştır. Yerleşik hayatın başlamasıyla insanların bir arada yaşaması da kentlerin temelini oluşturan köylerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. İlk kurulan kentlerde zamanla üretimin artması sonucu ortaya çıkan üretim fazlası ürünler, insanlar arasında değiş tokuş yöntemiyle el değiştirmeye başlamıştır. Bu durum, ticaretin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Ticari faaliyetlerin belli alanlarda yoğunlaşmasıyla da ticaret kentleri oluşmaya başlamıştır. Zaman içerisinde kalabalıklaşan kentlerde ticari faaliyetleri yönlendirecek, düzeni ve güvenliği sağlayacak yönetici ve asker sınıflarına ihtiyaç duyulmuştur. Sanayi Devrimi'yle birlikte kentler, hem oransal hem de işlevsel anlamda hızlı bir değişim sürecine girmiştir. Günümüze bakıldığında büyük kentler ve metropollerde birden fazla fonksiyonun yer aldığını görmek mümkündür. Tarihsel süreçte ise kentlerin fonksiyonel özelliklerinin artması, kent nüfusunun yanı sıra bu yerleşmelerin de artmasına neden olmuştur. Bazı kentler, zaman içerisinde değişen ve gelişen işlevsel özellikleriyle günümüzde küresel bir güce sahip olmaya başlamış.

Bir kentin gelişmesinde ve çevresiyle sürekli iletişim halinde bulunmasında önemli bir yeri olan fonksiyonların bütünü kent fonksiyonları olarak ifade edilir. Bu fonksiyonlara ve fonksiyonlarının çeşitliliğine bağlı olarak dar veya geniş bir alanı etkiler. Kentlerin bu özelliği çevresine göre bir cazibe merkezi haline getiri ve nüfusu kendine çeker.

Günümüzde dünyadaki bütün kentlerin ortaya çıkışı ve gelişmesinde bir ya da birden fazla işlev etkili olmuştur. Bütün işlevlerin bir kentte aynı etkiye sahip olması mümkün değildir. Dolayısıyla mevcut fonksiyonlardan birinin genellikle diğerlerinden daha fazla ön planda olduğunu söylemek mümkündür. Fonksiyonel özelliklerine göre kentler; idari, dinî, askerî şehirler ile tarım, sanayi, maden, liman, ticaret, turizm ve kültür kentleri olarak sınıflandırılabilir. Bir kentin bulunduğu konumu ve özelliği itibariyle genel fonksiyonlar arasında ön plana çıkan hizmetler, özel fonksiyonlar olarak nitelendirilir. Bu özellikler o kente has bir fonksiyon olarak gelişir ve kente katkı sağlar. Tarihsel gelişimi içinde kentlerin kuruluş ve gelişiminde bu fonksiyonla birlikte diğer fonksiyonların işleyişinde de etkiye sahiptir (Bayartan,2008).

Kentler, kurulduğu mekânın yanı sıra çevrelerini de etkiler. Ancak her şehrin etki alanı birbirinden farklıdır. Kentlerin etki alanının sınırları, sahip olduğu işlevsel özelliklerle yakından ilgilidir. Örneğin fonksiyonel özellikleri az olan bir kent, daha çok yakın çevresindeki kırsal alanları etkilerken çeşitli ve önemli fonksiyonlara sahip kentler ise dünya çapında bir etki alanı oluşturabilmektedir. Kentler; etki alanları bakımından küresel, bölgesel ve yerel etkiye sahip kentler olmak üzere üçe ayrılır.

Kentleri kırsal yerleşmelerden ayıran en önemli özelliklerden biri sahip oldukları işlevsel yapılardır. Kırsal yerleşmelerde daha çok tarımsal faaliyetler ön planda iken kentlerde ise yönetim, sanayi, kültür, turizm ve ulaşım gibi fonksiyonlar gelişmiştir. Türkiye'de kentlerin oluşmasında ve gelişmesinde tek bir fonksiyon etkili olabileceği gibi birden fazla fonksiyon da etkili olabilir. Örneğin ticari faaliyetlerin olduğu bir kent; sanayi, turizm ve ulaşım gibi faaliyetlerle iç içeyken madencilik faaliyetinin olduğu başka bir kentte de sanayi faaliyeti yer alabilmektedir. Bu bakımdan ülkemizdeki çoğu kentin ticaretin yanı sıra tarım, sanayi, ticaret, maden, ulaşım, turizm, kültür, idari ve askerî fonksiyonları da bulunmaktadır.

Keleş (1997) ve Işık (2005) kentleşmeyi genel olarak kent sayısının artması ya da kentlerdeki nüfusun artmasının yanında ekonomik gelişmeler, iş bölümü ve uzmanlaşmanın artmasına neden olan süreçler bütünü olarak ifade etmektedirler. O halde kentleşme kavramı bünyesinde iki önemli boyutu barındırır. Bunlar;

a. Tarihsel seyri
b. Fonksiyonel özellikleri.

Anadolu'nun ortasında, yolların kesiştiği bir yerde bulunan Aksaray, tarih boyunca önemli bir yerleşim yeri olmuştur. Konum itibariyle ticari açıdan da medeniyetlerin ilgisini çeken bu coğrafyada iktisadi faaliyetler hala devam etmektedir. On bin yıl öncesinde Aşıklıhöyük'teki alış-verişler, Anadolu'nun ilk kalesi Güvercinkayası ve Aksaray'ın en eski ticaret merkezi Acemhöyük'teki bulgular şehrin iktisadi tarihinin de çok eskilere dayandığını gözler önüne sermektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki gelişmeler de yine başka şehirlere göre oldukça yoğundur. Tarih boyunca Aksaray'ın kent olarak oluşmasında ve gelişmesinde hangi özellikler ön plana çıkmıştır, bu özelliklerin kente ne gibi katkıları olmuş gibi soruların cevaplarına odaklanan bu çalışma Aksaray ilinin kent modellemelerindeki yerini belirlemeye yönelik bir araştırma olabilme amacındadır.

Amaç

Çalışma ile, Aksaray ilini kentleşmesinin tarihsel süreci içerisinde, etkili olan fonksiyonları ve durumu nüfus artışı özellikleri açısından değerlendirip kentleşme modelleri sınıflandırmasını yapmak, tarihsel süreç değerlendirmelerinde bulunarak Türkiye Kentleri gelişimi içerisinde irdelemek amaçlanmıştır.

Yöntem ve Materyal

Çalışmanın materyal ve veri kaynaklarını, konu-saha çalışması olarak yapılan çalışmalar (makale, kitap, tez, rapor, bildiri) oluşturmaktadır. Literatür taramasıyla elde edilen bilgiler derlenerek Aksaray ili, kentleşmenin tarihsel süreci içerisinde değerlendirmesi üzerinde durulmuş ve fonksiyonel özellikleri ve nüfus artışı ışığında kentleşme modelleri sınıflandırması yapılmıştır.

1.Kavramlar: Kent ve Kentleşme

Kent kavramının tanımı ve içeriğinde gelişmelere bağlı olarak değişmeler olmuştur. Bugün kent kavramının tanımlanmasında istihdam yapısı, ekonomik etkinlik ve nüfus yoğunluğu gibi farklı ölçütler kullanılmaktadır. Her bilim dalı veya her yaklaşım ayrı bir ölçüt kullanmaktadır. Bunlardan en sık kullanılanı nüfusu dikkate alınarak yapılan demografik olanıdır (Yılmaz ve Çitçi,2011;254).Kent, kendine özgü bir iş-göç biçimi, toplumsal örgütü ve belli bir yerleşik kültürü bulunan çok nüfuslu yerleşmedir (Sencer,1979;4). Tarımsal olmayan üretimin yapıldığı, tüm üretimin denetlendiği, dağıtımın koordineli olarak yapıldığı ve belirli bir üretim biçiminin beraberinde getirdiği ilişkiler çerçevesinde nispeten heterojen sayılan ve bütünleşmeye doğru evrilen yerleşme birimidir (Kartal,1978;5). Kent, çevre yerleşmelerinin iktisadi faaliyetini denetleyen, ona göre ihtisaslaşan, üretimde bulunan ve bunun sonucunda toplumsal ve idari yönden de çevresi üzerinde denetimci bir görev yüklenen yerleşme merkezi (Ortaylı, 2012: 280)

Yılmaz ve Çitçi (2011)'e göre kentleşme olgusu tek başına ele alınabilecek bir süreç değildir. Toplumun ekonomik, politik, kültürel yapılarıyla ilişkili bir süreçtir. Kentleşmenin ana ögesini değişme sürecidir. Kentleşme şehirleşme anlamında da kullanılır. Kentleşme, genellikle iç göç hareketinden kaynaklanan yapısal bir değişikliktir. Kentleşme;

ekonomik gelişmeye koşut olarak kent sayısının artması ve kentlerin büyümesi sonucunu doğuran, toplumda artan oranda örgütleşmeye, uzmanlaşmaya ve insanlar arası ilişkilerde kentlere özgü değişikliklere yol açan nüfus birikimi sürecidir (Keleş,1998;80).

Kentleşmenin kendisi toplumsal ve ekonomik değişmelerin bir sonucu olmasına karşın, Türkiye'nin gelecekteki siyasal ve toplumsal yapısını biçimlendirecek olaylardan biridir. Kentleşme, kentsel olanakların büyük nüfus kesimlerinin yararına sunulması sonucunu doğuracak bir olanak ve hizmetleri daha da yetersizleştirme sürecini belirlemektedir (Yılmaz ve Çitçi,2011;265).

Türkiye'de kent büyüklüğü bakımından bölgeler arası ayrım söz konusudur. Bu da kentleşme düzeyinin dağılımında bir dengesizlik yaratmaktadır. Coğrafi bir model olarak kentleşme bölgesel dağılımın belirlediği toplumsal-ekonomik farklılaşma ürünüdür. Kentleşme düzeyleri, gelişmişlik derecesinin göstergesidir. Kentleşme derecesi yüksek veya düşük olan bölgeler aynı zamanda ülkenin gelişmiş ya da az gelişmiş alanlarıdır. Bir bölgede her kent, kentleşmeden aynı ölçüde pay almamakta ve belli kentler büyüyebilmektedir. Bu durum bölgeler arası dengesizliğin bir yansımasıdır (Sencer,1979;84).İşte bu dengesizlikler teşvik yasalarıyla giderilmeye çalışılır.

2.Türkiye'de Kentleşme ve Genel Özellikleri

Ülkemizde kentleşme hareketleri ve modellerinin incelenmesi amacıyla 3 dönem belirlenmiştir (Işık,2005;59). 1950 öncesi, 1950-1980 arası ve 1985 sonrası dönem. Özellikle "Büyükşehir Yasası" olarak adlandırılan kanun ile şehirlerin çevresindeki yerleşmelerde belediye sınırlarına dahil edilerek kentlerin nüfusları yapay büyük bir artış göstermesine neden olmuştur.

1950 yılından sonra Türkiye'de hızlı bir kentleşme süreci başlamış ve hızını artırarak günümüze kadar devam etmiştir. Kırsal kesimdeki itici faktörler ve kentlerdeki çekici faktörler kent nüfusunu artıran önemli bir faktör olarak iç göç olgusunun bir sonucudur. Kent nüfus oranı ilk olarak 1985'te kırsal nüfusu geçmiş ve 2018 yılı TÜİK verilerine göre bu oran %92,3 kent nüfusu, % 7,7 ise kırsal nüfus olarak gerçekleşmiştir.

Kentleşme süreci ülkemizin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve siyasal koşullara önemli ölçüde etkilenerek farklı bir gelişme izlemiştir (Işık, 2005;60). 1950-1980 arası dönemde kentleşme üzerinde doğal nüfus artışı değil, kırsal alandan kentlere yönelik iç göçler etkili olmuştur. Tekeli (1998) 1950'den sonra kentleşme sürecinin hızla gelişmesinde tarımsal mekanizasyona ağırlık verilerek dışa açılma sürecinin meydana getirdiği tarımsal modernizasyon ve karayolu ağırlıklı birulaşım sisteminin geliştirilmesinin etkili olduğu üzerinde dumaktadır.

Bütün bunlarla beraber gelişen tıp teknolojisi sağlıkta iyileşmeye ve ölüm hızının düşmesine neden olmuştur. Nüfus artışının artması ile kırsal kesimde toprak dağılımındaki dengesizlikler Peker (1999)'da belirttiği üzere kırsal nüfusu, kente iten temel faktörler olarak ortaya çıkarmıştır. 1950'li yıllar aynı zamanda Türkiye'nin hızlı bir sanayileşme sürecine girdiği dönemdir. Bu tarihten sonra sanayi yatırımlarının büyük kentlerde kurulmasıyla "Çekici faktörler" kentlerin temel özelliği haline gelmiştir.

Özoğuz (1986)' 1960-1970 yılları arasında kırsal alandan kentlere göçü frenleyen ve nüfus baskısının bir ölçüde azalmasının yaşanmasını destekleme alımlarının yapılmasına bağlar. Yener (1974)' yurtdışına gönderilen işçi göçünün

kente göç edecek nüfus için bir alternatif olduğu görüşünü ortaya koyarak bu dönemde kente olan göçün azalmasına bir neden olarak ortaya koyar.

Işık (2005) 1970-1980 arası dönemi, ülkemizde kentleşme hızının en düşük olduğu ancak mutlak nüfusun artmaya başladığı bir dönem olarak açıklamaktadır. Buna neden olarak ülkenin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve siyasal koşulları öne sürer.

1950-1980 arası kentleşme modellerini incelediğimizde ekonomik yatırımlar, önemli kentlere yakınlığın avantajlarını kullanma, siyasi kararlarla bazı merkezlerdeki sanayileşme hareketlerinin belirleyici etki olduğu görülmektedir.

1980 sonrası kentleşme hareket ve modellerini incelediğimizde yeniden ivme kaznan ekonomik koşullanma, yeni yönetsel yapılanma ve kentleşmenin coğrafi boyutunda önemli değişmeler kendisini göstermektedir. Kentleşmeye terör olayları, turizm ve sanayi damgasını vurmuştur.

Gelişmiş ülkelerde sanayileşme ile başlayan ya da sanayileşmeye paralel gelişen kentleşme görülürken, Türkiye'de tarımın makineleşmesi sonucu kırdan kente göç hareketlerinin yaşanması, kentleşme olgusunun temel özelliği haline gelmiştir (Yılmaz ve Çitçi,2011;253).

2.1. Hızlı Kentleşme Olgusu Açısından Türkiye'nin Değerlendirilmesi

Keleş (2010) ülkemizin kentleşme özelliklerini ortaya koyduğu ve değerlendirdiği makalesinde nüfusu 100.000 üzerinde olan 61 kent, milyonluk kentlerin ise 7 olduğunu vurgular. Sayısal olarak övünebilir bir sonuç olduğu ancak nitelik olarak derin değerlendirmeler yapılması gerekliliği üzerinde durur.

Ülkemiz hızlı kentleşmesinin değerlendirme sonuçlarını genel olarak şu başlıklar altında toplamıştır:

a. Ülkemizdeki kentleşme uluslararası iş bölümünün gerekli kıldığı ve ulşuslararası sermayenin belirlediği doğrıultuda ulusal kalkınma politikamızın hhedefi ciddi bir sanayileşmeyi gerçekleştirmek değil, para hareketlerine bağlı durumdadır.
b. Kentleşmede iş gücü kesimleri arasındaki dağılımda dikkat çeken belirginlik imalat sanayinde değil, hizmet sektöründedir.
c. Büyük kent merkezlerinde bile açık işsizlik oranlarının yüksek olması, ekonomik temele dayanmayan, ulusal ekonomiye yük olan bir kentleşmenin olduğunun göstergesidir.
d. Kırsal alanlarının yoksulluğunu kentlere taşıyan maliyeti yüksek, yapay ve sağlıksız bir kentleşme görülmekltedir.
e. Kentleşme hızı görev ve kaynak paylaşımındaki dengesizliği artırmakta, kent yönetimlerini devlete daha bağımlı duruma getirmektedir.
f. Kent kimlikleri ve ekolojik denge bozulmaları kendisini göstermektedir.
g. Küreselleşme olgusunun bazı aydınların yanlı tuutmları sebebiyle pek çok alanda olduğu gibi ulusal politikanın uygulanma şansını kentlerden uzaklaştırmaktadır.

Yukarıda verilenler ışığında ülkemiz kentleşme modelinde; toplum ve kamu yararı kavramlarının, kentleşme bağlamında yeniden tanımlanmasında zorunluluk var. Çözüm kentleşme kültürüne sahip bir toplum olmamıza bağlıdır (Keleş,2010; 31).

2.2.Kentlerin Tarihsel Gelişimi

Kentler tarihsel koşullara bağlı olarak toplumsal koşulların oluşturduğu ve kendi içinde farklılıkları barındırmaktadır. Yılmaz ve Çitçi (2011)'de sosyo-ekonomik gelişmelerin kent kavramında değişmeler oluşturduğunu ifade etmektedirler. Yaşanan değişmeler kentleşmenin gerçek manada anlam kazanmasına neden olmaktadır. Bu değişimin son halkasını sanayi devrimi başlatmıştır. Toplumsal ve ekonomik değişimler siyasal ve toplumsal yapılarla etkileşim içindedir.

Kentler, tarihsel süreçte insanların çeşitli gereksinimlerinin ürünü olarak sürekli bir gelişme göstermiştir. Bu gelişme sürecinde hem insanlığın birikiminin gelecek kuşaklara taşıyıcısı, hem de taşıdığı uygarlık birikimi ile insanoğlunun geleceğini şekillendiren en önemli faktörlerden birisidir (Yılmaz ve Çitçi,2011;264).

Kentlerin günümüzdeki kültürel, sosyal ve ekonomik özelliklerini tam anlamıyla kavrayabilmek ve buna göre geleceğe yönelik planlama yapmak için uzak ve yakın dönem iskan tarihinin doğru bir şekilde tahlil etmek oldukça önemlidir (Özdeş,2019). Sivas ve Bursa şehirlerini ele aldığımızda konu daha anlam kazanmış olacaktır.

Bursa 1950 sonrası hız kazanmaya başlayan iç göç olgusu 1962 yılında ilk organize sanayi bölgesi için pilot bölge olarak seçilmesiyle kendisini göstermeye başlamıştır (Bahçalı ve Kahraman,2019). Sanayinin gelişmesiyle 1960-1965 arası ilk büyük göç dalgasıyla karşılaşmıştır. 1976 sonrasında organize sanayi bölgesinin kurulmasıyla Sivas şehri kuzeydoğu yönüne doğru gelişmiştir. Kentin gelişme doğrultusu ve gelişmesi üzerinde sanayileşme önemli olmuştur (Arınç vd.,2019).

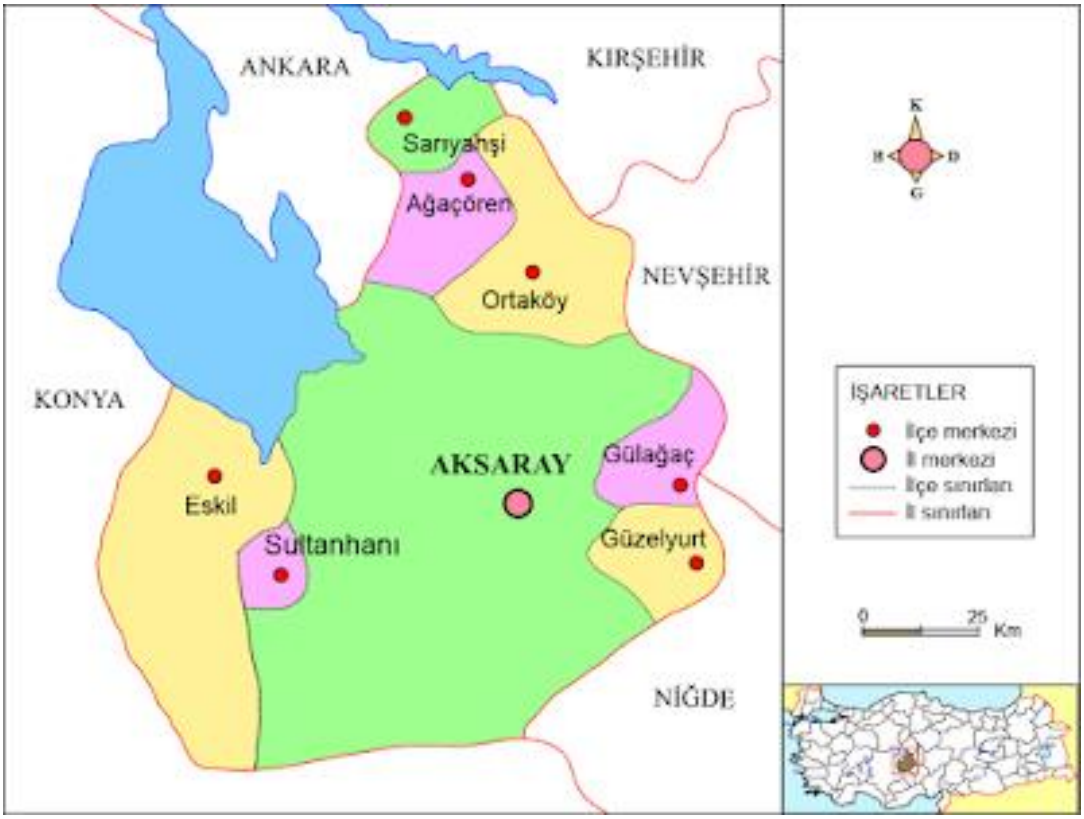
Kentsel gelişim, kentin geçmişten günümüze sahip olduğu tüm nitelik ve değerlerin ortaya konulmasıdır. Bu nitelikleri, içsel faktörler olarak sınıflandırabiliriz (Coşkun, 2004, Aktaran: Eroğlu, 2008: 65-66). Kentlerin sahip olduğu coğrafi konumları, doğal yapıları, insan güçleri, topraklarının durumu, yerel yönetim kaliteleri, yerel vatandaşların eğitim altyapıları, endüstriyel altyapıları, kültürde girişimci yaklaşımları, mevcut ya da sağlanabilir teknolojik altyapıları, kentin merkez yerel ilişkisindeki temsil gücü, yatırım potansiyelleri vb. gibi konular *içsel faktörler* arasında sayılmaktadır (Şahin ve Yemen,2017;764).

3.Aksaray Kentinin Coğrafi Konumu ve Özellikleri

Aksaray coğrafi konum olarak, Kuzey ve Güney Anadolu dağlarının birbirinden uzaklaştığı İç Anadolu bölümünün Orta Kızılırmak kesimine girmektedir. Kentin komşuları; doğusunda Nevşehir, güneydoğusunda Niğde, batısında Konya ve kuzeyinde Ankara ve kuzeydoğusunda Kırşehir şeklindedir. İklim olarak yarı karasal iklim hakimdir ve iklimine bağlı olarak tabii bitki örtüsü, ilkbaharda yeşeren cayırlar, gelincik, papatya, keven ve diğer vs. otlarla, yaprakları dikensi bir görünüme sahip, yarı kurakçıl bitkilerden oluşmaktadır. Kentin sahip olduğu dağlar, Hasandağı (3268 m), Küçük Hasandağı (3040 m) ve Ekecik Dağı'dır (2033 m). Aksaray, plato, akarsu ve goller yönünden de zengin bir doğal kaynağa sahiptir. Bölgede, Hasandağı, Melendiz Dağları ve Ekecik Dağı gibi volkanik dağlar ile lavların meydana getirdiği platolar (Konya Ovasının büyük bir kesimi Aksaray sınırları içerisinde kalmakta); Melendiz dağlarından çıkarak Tuz Gölüne dökülen Uluırmak; Türkiye'nin 2. büyük gölü olan Tuz Gölü (2400 kilometrekare) bulunmaktadır. Ayrıca kentin kuzey ve doğu bölümünde çok sayıda fay ve vadi kaynakları bulunmaktadır. Bu kaynaklar, Hasandağı'nın kuzeyindeki vadilerde, Melendiz Dağlarının batı yamaçları ile eteklerini teşkil eden bölgelerde yoğunlaşmaktadır.

Bahsedilen bu kaynaklardan çıkan suların oluşturduğu göller birleşerek Uluırmak (Melendiz Çayı)'ın kaynağını sağlarlar.

Doğal kaynaklarının yanında kentin sahip olduğu idari yapıdan bahsetmek gerekmektedir. Aksaray kenti merkez hariç toplamda 7 ilçeye sahiptir. Bunlar, Ağaçören, Eskil, Gülağaç, Güzelyurt, Ortaköy, Sarıyahşi ve Sultanhanı'dır. Nüfus bakımından ilçelerin büyükten küçüğe sıralanışı Merkez, Ortaköy, Eskil, Gülağaç, Güzelyurt, Ağaçören ve Sarıyahşi şeklindedir (Şekil 1). Yüzölçümü bakımından en büyük ilçesi Merkez (4 589 km²) ve en küçük ilçesi ise Sarıyahşi (280 km²)'dir. Aksaray'ın yüzölçümü 7.997 km2'dir ve nüfus yoğunluğu 52/km²'dir (Aksaray Valiliği, 2011: 14-23).



ŞEKIL 1. AKSARAY İLI LOKASYON HARITASI (AKSARAY BELEDIYESI WEB SAYFASINDAN DÜZENLENEREK ALINMIŞTIR).

4. Aksaray Kentinin Tarihsel Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi

Kent, Melendiz Çayı'nın bataklık alanda kaybolduğu Tuz Gölü'nün güneyinde, bu akarsuyun çıktığı alandaki Büyük Aksaray Birikinti Konisi üzerinde kurulmuştur. Antik devirde Garsaura adıla tanınan şehir, M.Ö. 3. Bin yıla ait Hitit merkezlerinden Kursaura ile aynı yer olduğu kabul edilmektedir. Son Kapadokya kralı Archeloas (Ö.17) tarafından yeniden kurulduktan sonra Archelais olarak anılmaya başlandı. Bizans kaynaklarında Ta'xara (To'A'k Sara') şeklinde geçmektedir. Anadolu Selçuklu Devleti idaresine girdikten sonra Sultan II.İzzeddin Kılıçarslan'ın (1155-1192) yaptırdığı saraya nispeten Aksaray adını aldı (Şahin,1989;291).

Aşıklı Höyük çevresinde yapılan arkeolojik kazılar sayesinde 9000 yıldır yerleşik hayata ev sahipliği yaptığı anlaşılan Aksaray toprakları, Antik çağda taş döşeli yollar ile ticaret ağına bağlanmıştır (Gülçur, 1999). Aksaray-Nevşehir güzergahında halen kalıntıları bulunan taş döşeli yollar, Antik Çağ'da Aksaray'ın ana ticaret yolları üzerinde yer alan

bir nüfus merkezi olduğunun ispatıdır (Aytekin,2018; 76). Acemhöyük olarak bilenen Pruşhanda, Asurlu tüccarların daimi temsilcilik kurduğu yerel bir ticaret merkezine dönüşmüştür (Kamış, 2017).

Strabon döneminde bağımsız olan Kapadokya Krallığı on bölgeyi içermekteydi. Bu dönemin en önemli üç kenti *Mazuka* (Kayseri), *Tyana* (Kemerhisar) ve *Arkhelais* (Aksaray)'dı. *Garsauritis* ülkesinin son kralı Arkhelaos eski Garsaura kentini yeniden kurarak Aksaray'a kendi adını vermiştir. Mazaka'nın adını Caesarea olarak değiştiren de Antonius ve Octavianus'un desteğiyle başa geçen gene bu Arkhelaos'dur. Arkhelaos'un M.S. 17 yılında gözden düşüp ölmesiyle Tiberius Kappadokia'yı eyalet haline getirir. Claudius ise (M.S. 41-54) Arkhelais'e Roma kolonicileri yerleştirir. Bundan böyle kent *Colonia Arehelats* adını alır. Garsauritis bölgesinin başkenti Aksaray'dır. Anadolu'yu doğu-batı ve kuzey-güney yönlerinde kat eden antik yolların düğüm noktasını oluşturur ve Efes'ten Kilikya üzerinden Susa'ya inen yol buradan geçer (Gülçur,1994).

Anadolu Selçukluları döneminde ülkemiz büyük bir imar hareketiyle karşılaştığı gibi ticari yönden de muazzam gelişmelere sahne olmuştur. Bu donemde İpek Yolu önemlidir. İpek Yolu, kentin gelişmesinde önemli bir rol üstlenir. İpek yolunun önemli bir kısmı Anadolu'dadır. Bu yol tarihin en uzun ve büyük karayoludur. Çin'in ipekli kumaşlarının Avrupa'ya ulaştırıldığı yoldur. Tebriz ile İstanbul'u birleştiren İpek Yolu'nun Anadolu'da ki İkincisi yolu olan Van, Bitlis, Diyarbakır, Birecik, Halep, Adana, Konya, Aksaray, Akşehir, Kütahya ve Bursa yolunu takip etmektedir. Anadolu'nun birçok şehrini yükselten bu ticaret yolu Ümit Burnu'nun keşfinden sonra yavaş yavaş önemini kaybetmiştir. İran'dan Orta Avrupa pazarlarına kadar uzanan karlı ve bereketli transit ticareti esas mihverini kaybettikçe daha uzak ve masraflı yollara çevrilmiştir (Gül,2013;133: Öztürk,2002;861). Bu dönemde Aksaray kenti kervansarayların yer aldığı bir ulaşım kenti olarak gelişmesini sürdürmüştür.

Selçuklu Sultanı II. Kılıçaslan tarafından daimi bir ordugâh ve garnizon haline getirilmesi kentte ilave bir satın alma gücü yaratarak kentin büyümesini hızlandırmıştır. Aynı dönemde kente dışarıdan getirilip yerleştirilen zanaatkâr zümresi de kentin belirli imalat kollarında ihraç edilebilir üretim yapar hale gelmesini sağlamıştır. Tarihsel olarak bakıldığında, karşılaştırmalı üstünlükler açısından kentin en önemli ihracat kalemleri marka değeri taşıdığı kabul edilen Aksaray halı ve kilimleri olmuştur (Aytekin,2018; 82-83). Bu dönemde dokuma ve deri sanayi kentin önemli bir uğraşısı haline gelmiştir.

Sultan II. Kılıçaslan tarafından Aksaray'ın bir garnizon kenti haline getirilmesi, efektif talebi arttıracak taze bir satın alma gücü eliyle kentin iç piyasasını canlandırmak sonucunu üretmiş olmalıdır. Kentte inşa edilen kaleye yerleştirilen gaziler dışında, ücret karşılığı kentte yerleşmesi teşvik edilen ve Azerbaycan ellerinden kente geldiği rivayet olunan büyükçe bir zanaatkâr zümresinin varlığı, Niğdeli Kadı Ahmet'in 1333'te kaleme aldığı eserinde nakledilmektedir (Ertuğrul, 2015). Aksaray'ın bu dönemdeki gelişmişlik düzeyini çağdaşı olan Anadolu kentleriyle kıyasladığımızda, kentin potansiyel barındıran bir Altın Çağ yaşadığı sonucuna ulaşılabilir (Aytekin,2018; 77).

Orta Anadolu'yu hakimiyet altına alarak ticaret için gereken güvenlik ve istikrarı sağlayan Selçukluların,3 nüfus ve ticaret bakımından önemli kentleri olan Konya-Kayseri-Sivas bağlantısının en kısa güzergahı, Aksaray üzerinden geçiyordu. Sivas'tan Erzurum ve İran içlerine doğru devam eden bu güzergâh; Sivas üzerinden Tokat yoluyla Sinop limanına doğru, Kayseri üzerinden Elbistan Yoluyla Halep'e doğru kuzey ve güney bağlantılarına kavuşuyordu (Turan, 1964). Selçuklu döneminin kervan ticareti anayolu üzerinde yer almak, Aksaray'daki nüfus artışını ve ekonomik

gelişmeyi açıklamak için tek başına yeterli değildir. Yol üzerinde yer almak büyümek için yeterli olsaydı, Selçuklu kervansaraylarının her birinin etrafında kentleşme görmeyi beklemek gerekirdi. Halbuki bir yerleşimi kente dönüştüren itici güç; o yerleşimin, satın alma gücü barındıran bir tüketim merkezi olmasını sağlamaktır (Aytekin,2018;76).

Seyahatnamelerde kent için refah artışı, kente yapılan yeni yatırımlara ve transfer edilen nüfusa dayandırılan bir gelişmişlik görünmektedir. İbn Batuta'nın Moğol istilasını takip eden döneme denk gelen 1333 yılında aktardığına göre; Aksaray'da dokunan eşsiz halı ve kilimler, Hindistan ve Çin'e kadar yayılan bir ihraç pazarına sahipti (İbn Battuta, 2005; 284-285). Anadolu Selçuklu Devleti kent için hedefini gerçekleştirmiş gözükmektedir.

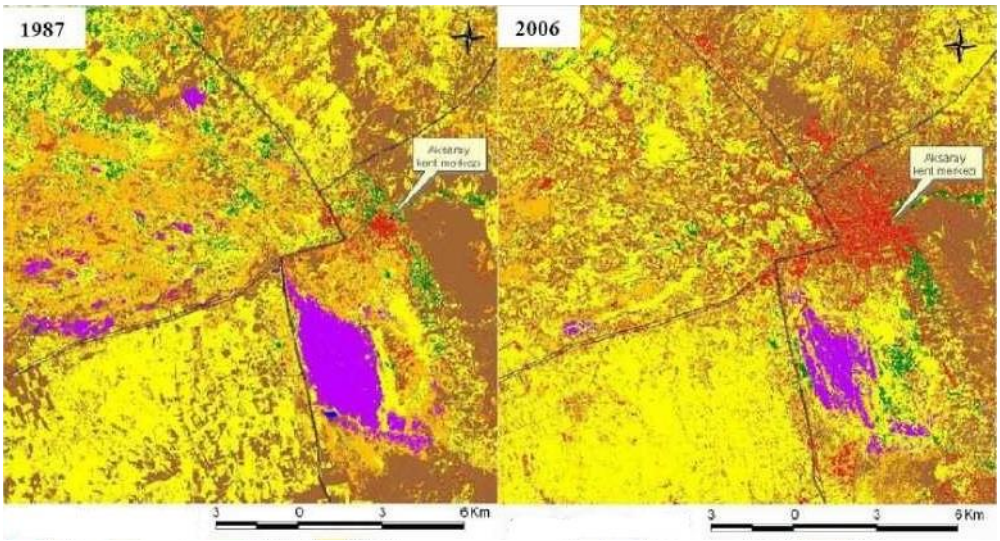
Ancak Osmanlı döneminin yükseliş döneminde kent gelişimi durağanlaşmış hatta nüfus oranında kayıplar yaşanmıştır. Uzun yıllar boyunca rekabet halinde olduğu Karamanoğulları'nı yıkan Osmanlılar; bu Beyliğin olası mirasçılarının üçüncü kez güçlenip Anadolu'daki Türk siyasi birliğini bozmaması için 1472'de Karamanoğlu sarayını yerle bir ettiler. Konya, Karaman ve Aksaray zanaatkârlarını ise; zorunlu iskâna tabi tutarak İstanbul'a yerleştirdiler. Zorunlu iskanlar ile amaçlananın; İstanbul'u ekonomik olarak güçlendirmekle birlikte, eski Karamanoğlu toprakları üzerindeki ekonomik gücü elinde bulundurma avantajını lehine çevirerek Osmanlılara karşı isyan edebilecek alternatif bir siyasi merkez oluşturmaya dönüşebilecek eğilimlerin önüne geçilmesi olduğu sonucuna ulaşılabilir (Başkan, 2012). Fatih Sultan Mehmet, Aksaray ve çevresinde Karaman oğulları taraftarlığını azaltmak, yeni fethettiği İstanbul'da Türk ekseriyetini temin etmek gibi iki taraflı bir siyaset takip ederek Aksaray'dan birçok müfessir, muhaddis, âlim ve mutasavvıf ile halktan yüzlerce aile alarak İstanbul'a yerleştirmiş, İstanbul'un bugünkü Aksaray semti o zaman kurulmuştur (Oral,2014;223).

4.1. Aksaray Kentinin Geçirdiği Değişimlerin Değerlendirilmesi

Anadolu'nun tahıl ambarı sıfatını paylaşan şehirler içerisinde Aksaray ili, verimliliği ve ticari hareketliliği sebebiyle 1920'de liva olmuş ve "Azm-İ Milli Türk Anonim Şirketi" olarak un sanayi kurulmuş ve elektriğe kavuşmuştur (Gül,2013;133). Aksaray'ın etki bölgesi genişlemeye başlamıştır. Nüfusun geçim şartlarında tarımın ilk sırada yer alması tarıma yönelik pazarların büyük ve sürekli olmasını sağlayarak nüfus hızla artmaya başladı. Tarım kenti modeli içinde değerlendirebileceğimiz kentte 1948 yılında ilk imar planı uygulanmış ve yeni mahalleler kurulmuştur.

Aksaray kentinin planlamasında 1965-1980 arası dönem anahtar dönem olarak ifade edilebilir. Bu dönemde hızlı nüfus artışının ortaya çıkardığı konut ihtiyacı inşaat sektöründeki yoğunluğu artırmış, nüfusun ekonomik gelişimi ve iş alanlarının çeşitlenmesi, Mamasun barajının yapımıyla sulamalı tarım sahasının gelişmesi ile Adana-Ankara kara yolunun 1958 yılında asfaltlanarak araç hacmini artması kentte değişim süreçleri meydana getirmiştir. Kent karayolu, kanal ve kanaletler çevresinde yoğunlaşarak buralarda yeni mahalleler kurulmuştur. Kent tepelik saha dışında bütün yönlere doğru genişlemiştir (Arıbaş, 2008;255-256). Bu gelişmeler 1972 yılında ikinci imar planının, 1985 yılında üçüncü imar planının yapılmasını zorunlu hale getirmiş ve planlar uygulanmıştır (Şekil 2).

Kentin gelişiminde 2000 yılı sonrası sanayi ve ticari işlerin 1992 ve 1998 tarihli imar planlarıyla kent dışına Adana-Ankara karayolu boyuna alınmasıyla mahalleler buralara kaymıştır. Bu durum ulaşım kent modelinin uygulanması olarak yorumlanabilir.



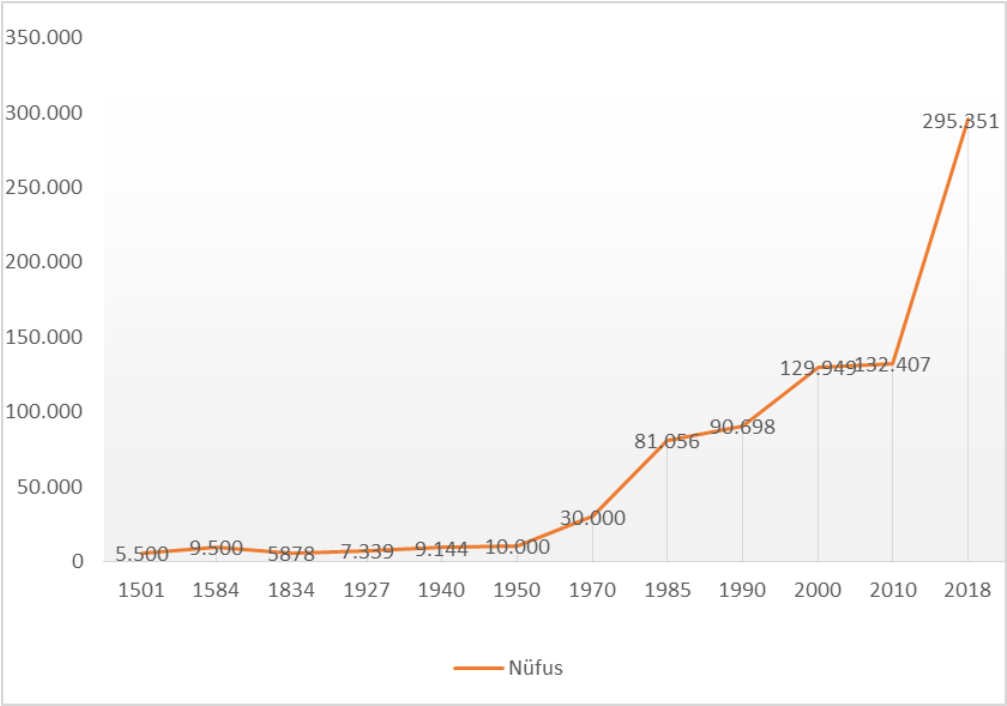
Şekil 2. *Aksaray Kenti 1987-2006 Yılları Arası Gelişimi (Arıbaş,2008;254).*

Uzun ve Altaş (2018)'ın Aksaray üniversitesi öğrencilerinin ihtiyaçlarının Kentte yaşanan mekânsal dönüşüm ve halkın bunu nasıl algıladığı üzerine yaptıkları çalışma da göstermektedir ki, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olarak kentteki belirli alanlar kullanım yoğunluğuna göre şekil değiştirmekte ve çevreye doğru bu etki gelişmektedir. Bu da kentin üniversite kent modellemesi açısından dönüşüm sergilemesine neden olmaktadır. Doğanay ve Eskin (2018) kentlerin insan ihtiyaçlarına cevap verebilmek için başta toplumsal, ekonomik ve mekânsal olmak üzere bir çok süreçten geçtiği üzerinde durmaktadırlar. Aksaray kenti de çağın gereksinimlerine göre bir dönüşüm argümanı taşımaktadır. Kent, üniversitenin kurulduğu Adana yolu boyunca ve Arıbaş (2008)'ın da belirttiği üzere Ankara yolu istikametinde gelişmektedir. Bu gelişme tarım arazilerini olumsuz etkilemekte ve binalaşmanın artmasına neden olmaktadır. Bu olumsuz etkiyi gidermeye yönelik kent dönüşüm planlamaları yapılmaktadır.

Aytekin (2018) kentte yakıt veya metalürjik kaynakların bulunmaması, ağır sanayi kurulmasına olanak vermediği gibi; demiryolunun yokluğu da kentte sanayi tesisleri kurulmasını kısıtladığı yorumunu yapmaktadır. Aksaray kentinin günümüz kent modelleri içerisinde 17 mart 2006 tarihinde kurulan Aksaray Üniversitesi nedeniyle eğitim kenti, sahip olduğu tarihi ve doğal özellikleri itibariyle de turizm kenti değerlendirmesi yönünde de ilerlemektedir.

4.2.Aksaray Kentinin Nüfus Seyri

Kent hüviyetini kazanmayı başaran ve eşit koşullarda bir başlangıç yapmış olan kentler, benzer miktarda nüfus ve kaynakla kurulmuş olsalar dahi; şans dahil herhangi bir sebep yüzünden tetiklenen ve arayı açmaya başlayan küçük farkların, zaman içerisinde büyük farklara yol açmasını beklemek gerekir. Nüfustaki küçük bir nicelik avantajı, yuvarlanan bir kartopu misali geometrik olarak artacaktır (aytekin,2018;74). Bu duruma Aksaray kentinin uyumunu şekil 3'de belirtilen nüfus gelişim grafiği çok iyi yansıtmaktadır.



Şekil 3. *Aksaray Kenti Nüfus Gelişimi Grafiği.*

Aksaray kentinin nüfus verilerinin irdeleyecek olursak (Şekil 3), 1950 yılının bütün ülkeye olumlu yansımasının Aksaray içinde geçerli olduğunu görmekteyiz. Kent tarihsel gelişim süreci içerisinde kendisine yüklenen siyasal, ekonomik ve sosyal misyonları kullanmayı başarabilmiştir. Bunun en güzel yansıtıcısı nüfusun izlediği seyirdir. Özellikle 2010 yılı sonrası hızlı bir nüfus artışı kendisini göstermektedir. Buna sebep olarak üniversite kent modeline dönüşmeye başlaması gösterilebilir.

5.SONUÇ

Günümüzde dünyadaki bütün kentlerin ortaya çıkışı ve gelişmesinde bir ya da birden fazla işlev etkili olmuştur. Bütün işlevlerin bir kentte aynı etkiye sahip olması mümkün değildir. Dolayısıyla mevcut fonksiyonlardan birinin genellikle diğerlerinden daha fazla ön planda olduğunu söylemek mümkündür. Anadolu'nun ortasında, yolların kesiştiği bir yerde bulunan Aksaray, tarih boyunca önemli bir yerleşim yeri olmuştur. Konum itibariyle ticari açıdan da medeniyetlerin ilgisini çeken bu coğrafyada iktisadi faaliyetler hala devam etmektedir.

Kentler, tarihsel süreçte insanların çeşitli gereksinimlerinin ürünü olarak sürekli bir gelişme göstermiştir. Kentlerin günümüzdeki kültürel, sosyal ve ekonomik özelliklerini tam anlamıyla kavrayabilmek ve buna göre geleceğe yönelik planlama yapmak için uzak ve yakın dönem iskan tarihinin doğru bir şekilde tahlil etmek oldukça önemlidir.

Kent, Melendiz Çayı'nın bataklık alanda kaybolduğu Tuz Gölü'nün güneyinde, bu akarsuyun çıktığı alandaki Büyük Aksaray Birikinti Konisi üzerinde kurulmuştur. Antik devirde Garsaura adıla tanınan şehir, M.Ö. 3. Bin yıla ait Hitit merkezlerinden Kursaura ile aynı yer olduğu kabul edilmektedir. Son Kapadokya kralı Archeloas (Ö.17) tarafından yeniden kurulduktan sonra Archelais olarak anılmaya başlandı. Bizans kaynaklarında Ta'xara (To'A'k Sara') şeklinde geçmektedir. Anadolu Selçuklu Devleti idaresine girdikten sonra Sultan II.İzzeddin Kılıçarslan'ın (1155-1192)

yaptırdığı saraya nispeten Aksaray adını aldı. Aksaray'ın bu dönemdeki gelişmişlik düzeyini çağdaşı olan Anadolu kentleriyle kıyasladığımızda, kentin potansiyel barındıran bir Altın Çağ yaşadığı sonucuna ulaşılabilir. Ancak Osmanlı döneminin yükseliş döneminde kent gelişimi durağanlaşmış hatta nüfus oranında kayıplar yaşanmıştır.

Anadolu'nun tahıl ambarı sıfatını paylaşan şehirler içerisinde Aksaray ili, verimliliği ve ticari hareketliliği sebebiyle 1920'de il olmuştur. Nüfusun geçim şartlarında tarımın ilk sırada yer alması tarıma yönelik pazarların büyük ve sürekli olmasını sağlayarak nüfus hızla artmaya başladı. 1950 sonrası dönemde hızlı nüfus artışının ortaya çıkardığı konut ihtiyacı inşaat sektöründeki yoğunluğu artırmış, nüfusun ekonomik gelişimi ve iş alanlarının çeşitlenmesi, Mamasun barajının yapımıyla sulamalı tarım sahasının gelişmesi ile Adana-Ankara kara yolunun 1958 yılında asfaltlanarak araç hacmini artması kentte değişim süreçleri meydana getirmiştir. Kentin gelişiminde 2000 yılı sonrası sanayi ve ticari işlerin 1992 ve 1998 tarihli imar planlarıyla kent dışına Adana-Ankara karayolu boyuna alınmasıyla mahalleler buralara kaymıştır. Bu durum ulaşım kent modelinin uygulanması olarak yorumlanabilir.

Kentler çağın gereksinimlerine ve kendilerine yüklenen özelliklere uyum sağlama durumlarına göre tarihsel seyirleri içerisinde değişik kent modeli kimliklerine bürünmektedirler. Bunu başarabildikleri ölçüde gelişmeler kendini gösterebilmekte ve etki alanlarını genişletebilmektedir. Aksaray kenti tarihsel sürecin yüklediği özellikleri kimliğinde yansıtan şehirlerden birisidir.

Bütün bu durumlar Aksaray kentini, kent modellemeleri içerisinde her dönem için farklı bir yapıda değerlendirilmesini ortaya koymuştur. Sahip olduğu lojistik konumu sebebiyle antik dönmede ticaret kenti, Selçuklular döneminde Askeri (Garnizon) kenti, Osmanlılar döneminde tarım kenti (İstanbul iaşesi için) modeli en belirgin özellikleridir. Ancak Aksaray kenti ilk zamanlarından beridir birikinti konisi özelliğinden ve su kaynağı sebebiyle halen tarım kenti özelliği en baştaki modeli oluşturmaktadır. Ancak kent 1950'li yıllar itibariyle çağın gereksinimlerinin bir bütünlük içerisinde değerlendirilmesi lüzumunu idrak ederek bir çok fonksiyonu üzerinde barındırabilmeyi başarmıştır.

Selçuklu Sultanı II. Kılıçaslan tarafından daimi bir ordugâh ve garnizon haline getirilmesi kentte askeri kent modeli, yerleştirdiği zanaatkâr zümresiyle de ticaret kenti haline getirmiştir. Garnizon kenti olmanın günümüzdeki karşılığı ise Aksaray'ın eğitim ve turizm kenti kimliğini geliştiriyor olması, karayollarının kavşak noktasında olmasının karşılığı da ticaret kenti ve hafif sanayi kenti modelini devam ettirmesidir.

KAYNAKÇA

Aksaray Valiliği (2011), Osmanlı Belgelerinde Aksaray Vilayeti (Birinci Baskı), Aksaray Valiliği Kültür Yayınları-3, Araştırma-İnceleme-1, Ankara.

Arıbaş,K.,2008. Aksaray Kentinin Mekânsal Değişim ve Dönüşüm Süreçleri. TÜCAUM V. Coğrafya Sempozyumu (16-17 Ekim 2008, Ankara) Bildiriler Kitabı;251-261.

Arınç,K.,Bebek,A.,Sarı,S.,2019. Cumhuriyet Dönemi Sanayileşme Sürecinin Sivas Kenti'nin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi. UCEK 2019 II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (3-5 Ekim 2019, Eskişehir) Bildiri Özetleri Kitabı; 378.

Aytekin,H.,2018.Aksaray Kenti Coğrafi Konumunun İktisadi Gelişmeye Etkisi Üzerine Tarihsel Bir Değerlendirme. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Ased), 2(2);71-88.

Bahçalı,S.,Kahraman,S.Ö.,2019. Bursa'nın İç Göç Hatlarının Anom Analizi İle İncelenemesi. UCEK 2019 II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (3-5 Ekim 2019, Eskişehir) Bildiri Özetleri Kitabı; 367.

Başkan, Y., 2013. Fatih Sultan Mehmed Döneminde Karaman Bölgesinden İstanbul'a Nakledilen Nüfus. Tarih Dergisi, 55; 107-134.

Bayartan,M.,2008. Şehir Fonksiyonları Açısından Kütahya Çiniciliği. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Coğrafya Dergisi,17; 37-45.

Coşkun, Recai (2004), "Rekabetci Sakarya: Sakarya'nın Rekabet Gücü'nün Belirlenmesi ve Geliştirilmesi Projesi", Sakarya Üniversitesi, Adapazarı, Aktaran: A. Husref Eroğlu, (2007), "Şehirlerin Markalaşması", Yerel Siyaset Dergisi, Sayı 23, Kasım, 65-66.

Doğanay,S.,Eskin,B.,2018. Aksaray İli Kentsel Dönüşüm Uygulamaları. Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10(4);45-54.

Ertuğrul, A.,2015. Kadı Ahmed'in El-Veledü'ş-Şefik Ve'l-Hâfidü'l-Halîk'i (İnceleme – Tercüme) (Cilt 1). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Gül,M.F.,2013. Aksaray Şehrinin İktisadî Tarihi Hakkında Bir Deneme. Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı,11(14);131-158.

Gülçur, S.,1999. Aksaray, Niğde ve Nevşehir İlleri 1994 Yüzey Araştırmaları. Anadolu Araştırmaları, 15;105-136.

Gülçur,S.,1994. Aksaray, Niğde ve Nevşehir İlleri 1993 Yüzey Araştırması. XII. Araştırma Sonuçları Toplantısı (30 Mayıs - 3 Haziran 1994 , Ankara), T.C .Kültür Bakanlığı Anıtlar Ve Müzeler Genel Müdürlüğü Yayın No: 1735; 191-199.

Işık,S.,2005. Türkiye'de Kentleşme Hareketleri ve Kentleşme Modelleri. Ege Coğrafya Dergisi, 14; 57-71.

İbn Battuta.,2005. İbn Battuta Seyahatnamesi. (A. S. Aykut, Çev.) İstanbul.

Kamış, Y.,2017. Erken Tunç Çağı'nda Acemhöyük ve Konya Ovası. Özkan, S., Hüryılmaz, H., Türker, A. (Editör), Samsat'tan Acemhöyük'e Eski Uygarlıkların İzinde Aliye Öztan'a Armağan, Ege Üniversitesi Yayınları;187-202.

Kartal, S.K., 1978. Kentleşme ve İnsan. TODAİE Yayınları, No:175. Ankara.

Keleş,R.,1997. Kentleşme Politikası. İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

Keleş,R.,1998. Kent bilim Terimleri Sözlüğü. İmge Yayınları. Ankara.

Keleş,R.,2010. Türkiye'de Kentleşme Kime Ne Kazandırıyor?. İdealkent,1; 28-31.

Oral,M.Z., 2014. Aksaray'ın Tarihi Önemi Ve Vakıfları. Mütefekkir, Aksaray Üniversitesi İslami Bilimler Fakültesi Dergisi,1(2);221-248.

Ortaylı, İlber (2012). Turkiye Teşkilat ve İdare Tarihi (4. Baskı). Ankara: Cedit Neşriyat.

Özdeş,M.,2019. Geçmişten Günümüze Tekirdağ Şehirsel Alanının Tarihsel Gelişim. UCEK 2019 II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (3-5 Ekim 2019, Eskişehir) Bildiri Özetleri Kitabı; 353.

Özoğuz,K.,1986. "Türkiye'de Kent Nüfusunun Sosyal Gelişimi". Hızlı Kentleşmenin Yarattığı Ekonomik ve Sosyal Sorunlar. Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Vakfı. İstanbul.

Öztürk,T.,2002. "Osmanlılarda Narh Sistemi", *Turkler*, X;861. Ankara.

Peker,M.,1999. "Türkiye'de İç Göçün Değişen Yapısı". 75. Yılda Köylerden Şehirlere. Tarih Vakfı Yayınları; 295-304.

Sencer,Y.,1979. Türkiye'de Kentleşme. Kültür Bakanlığı Yayınları. Ankara.

Şahin,İ.,1989. Aksaray. Türkiye Diyanet Vakfi İslam Ansiklopedisi,II;291-292.

Şahin,Y., Yemen,A.,2017.İbn-İ Battuta Ve Evliya Celebi Seyahatnamelerinden Hareketle Bir Marka Kent Olarak Aksaray. II. Uluslararası Aksaray Sempozyumu (26-28 Ekim 2017,Aksaray) Tam Metin Kitabı;762-774.

Tekeli,İ.,1998. Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Kentsel Gelişme ve Kent Planlaması. Sey,Y., (editör) 75. Yılında Değişen Kent ve Mimarlık, Tarih Vakfı Yayınları;1-24.

Turan, O., 1964. Selçuk Kervansarayları. Belleten, 10(39); 471-496.

Uzun,F.V.,Altaş,A.,2018. Aksaray Üniversitesi Öğrencilerinin Aksaray Kent Merkezindeki Yeme-İçme Mekanları Algısı. Coğrafi Bilimler Dergisi, 16(1);121-134.

Weber, M.,2000. Şehir: Modern Kentin Oluşumu, Çev. Musa Ceylan, Bakış, Pp. 170, İstanbul.

Yener,S.,1974. The Population of Turkey. Hacattepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. Ankara.

Yılmaz,E.,Çitçi,S.,2011. Kentlerin Ortaya Çıkışı ve Sosyal-Politik Açıdan Türkiye'de Kentleşme Dönemleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10 (35); 252-267.

SOSYAL BİLGİLERDE DEĞERLER EĞİTİMİNDE ÖRNEK BİR UYGULAMA: SOKAK HAYVANLARI BARINAĞI ZİYARETİ

Harun ER
Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, erharun06@gmail.com

Buket Çağla KAYA
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, buketcaglakaya@gmail.com

ÖZET

Günümüz dünyasında teknolojik, dijital ve iletişimsel anlamda yaşanan değişimin bir yansıması olarak insanlar büyük oranda bir etkilenme sürecine maruz kalmaktadır. Bu durum insanların ilişiklerini, yaşam biçimini, tercihlerini ve yönelimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu manada değişen ve karmaşıklaşan yeni toplumsal düzende bazı kavramlar ön plana çıkmakta ve insan hayatına kılavuzluk etmektedir. Bu kavramların başında, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, kıymet olarak tanımlanan "değerler" gelmektedir. Değerler; hayat anlayışımıza, yaşam biçimimize, mesleğimize ve birçok unsura bakış açımızı oluşturan temel yapı taşlarından biridir. Hayatımızı şekillendirmemizde, yönlendirmemizde ve kararlar almamızda çok etkin rol oynayan bir anlamda günlük yaşamımızın vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu noktada değerlerin bireylere nasıl ve ne şekilde kazandırılacağı ve onların hayatına kalıcı olarak hangi uygulamalarla yerleştirileceği, eğitimcilerin gündemini sürekli meşgul eden önemli konulardan biridir. Gerçekleştirilen bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sokak hayvanları barınağı ziyareti yoluyla değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 42 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmış ve betimsel yöntem esas alınarak yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış beş sorudan oluşan bir "görüşme formu" kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde sosyal bilgiler öğretmen adayları; değerler eğitiminin önemli ve gerekli olduğunu, farklı uygulama ve etkinliklerin değer kazanımında etkili olduğunu ve sokak hayvanları barınağı ziyaretinin değerlere bakış açılarında farklılık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada elde edilen bu bulgular ışığında konu ile ilgili çeşitli öneri ve görüşlere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer eğitimi, değerler, sosyal bilgiler, sokak hayvanları.

A MODEL APPLICATION IN SOCIAL STUDIES VALUES EDUCATION: A VISIT TO THE ANIMAL SHELTER

ABSTRACT

As a result of the dramatic changes in the fields of technology, digitalism, and communication in today's world, people have been constantly undergoing a process of affection. This situation significantly affects the relationships, lifestyles, preferences, and orientations of the modern people living in this ever-changing world. In this constantly transforming and complicating new social order, some specific concepts have become prominent and started to guide human life. One of these concepts, which have great importance in the social world, is the concept of "values" which is used for determining the preciousness, the abstract importance of an issue/material. The concept of values is one of the headstones that form how we perceive life, how we experience it, and how we choose our profession, etc. The concept has an active and essential role in shaping and guiding our life in general besides affecting our decisions on daily basis. In this respect, how should the values be presented to individuals and through which practices they should be implemented in human life are the two main issues that teachers focus on in today's education world. This study aims at analyzing the viewpoints of social studies teacher candidates about values education through the visit to the animal shelter. The study group of the research study involves a total of 42 teacher candidates studying at a social studies education faculty in a state university in Turkey. The research study has a qualitative research design and it is based on the descriptive method. An "interview form" including semi-structured five questions is used as the data collection tool. The data are analyzed through descriptive analysis method. At the end of the analysis process, it is determined that social studies teacher candidates believe that values education is important and necessary, different practices and activities are efficient in values acquisition and the visit to the animal shelter has made a difference in their opinions about values. On the other hand, suggestions and remarks based on the findings of the study are mentioned.

Key Words: Value education, values, social studies, street animals.

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden ve hayatın her noktasında ihtiyaç duyduğu gereksinimleri karşılayan geniş bir süreci ifade etmektedir. Eğitimin temel amacı, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine imkan sağlamak aynı zamanda topluma verimli ve sağlıklı bir şekilde uyumuna yardımcı olmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için bireylerin bilgi, beceri ve duyuşsal anlamda gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak büyük önem arz etmektedir (Akdağ ve Taşkaya, 2011). Bu doğrultuda özellikle son dönemde bireylerin kişilik ve karakter gelişiminde aynı zamanda sağlıklı ve güçlü toplum yapısının oluşumunda büyük rol oynayan "değer" kavramı eğitiminde vazgeçilmez temel yapı taşlarından biri olma özelliğini taşımaktadır (Tay ve diğerleri, 2013). Değerler bir yönüyle, geçmişten günümüze toplumların birikimlerinin insan yaşamına adapte edilmesi ve eğitim yoluyla da kuşaktan kuşağa aktarılması sürecini oluşturmaktadır.

Değer kavramı üzerine birçok tanım yapılmakla beraber genel manada "bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü" (TDK, 2020) olarak ifade edilebilir. Değer kavramının ihtiva ettiği bu geniş anlam yelpazesi, değerlerin insan hayatı açısından da ne kadar büyük bir mana ifade ettiğinin bir göstergesi olarak nitelendirilebilir. Değerlerin bireyin hayatına adapte edilerek kişiliğinin bir parçası haline gelmesi ve bu eksende varlığını devam ettirmesi toplumlar açısından da önem taşımaktadır (İşcan, 2014). Eğitimsel olarak bireylerin akademik anlamda yeterli olmalarının yanında bireysel ve toplumsal manada da "iyi insan" olmaları büyük anlam ifade etmektedir. Bunu gerçekleştirebilmenin temel unsuru da bireylerin çeşitli değerlere sahip olmalarını sağlamaktır. Bireylerin sahip oldukları değerler belirgin olmadığında yaşamlarını yönlendirmede zorluk çekebilmekte bunun yanı sıra bireysel ve toplumsal manada farklı noktalarda yetersiz kalabilmektedirler (Raths ve diğerleri, 1966).

Geçmişten günümüze okullarda örgün eğitim programlarında değerlerin nasıl ve ne şekilde öğrencilere kazandırılacağı konusunda farklı anlayışlar geliştirilmiş ve çeşitli yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bu yaklaşımların ortak noktası, öğrencilerin değerleri doğru bir biçimde edinmesi ve davranışa dönüştürerek yaşamsal anlamda bir fonksiyon icra etmesini sağlamaktır. Bu yaklaşımlar başlıklar halinde; telkin etme, değer belirginleştirme, değer analizi, ahlaki muhakeme ve örtük program şeklinde ifade edilebilir (Yıldırım ve diğerleri, 2017). Burada farklı yaklaşımlar geliştirilmesindeki temel çıkış noktası, değerlerin soyut bir nitelik taşıması ve duyuşsal bir yapı arz etmesidir. Bunun yanında değerlerin bağımsız olarak ya da tek bir ders uhdesinde değil de tüm derslerde olması gereken bir durum oluşturması ve geniş bir süreç dahilinde verilmesi de dikkat edilmesi gereken diğer bir husustur. Bu manada Veugelers'e (2000) göre değerler eğitimi, bir anlamda değerlerin okullarda ahlaki ortam ve müfredat yoluyla öğrencilere aktarılması ve sağlamlaştırılarak onların karakterlerine yansıtılması niteliği taşımaktadır.

Değerler eğitiminin gerçekleştirilmesinde Türk eğitim sisteminde ön plana çıkan derslerden biri sosyal bilgilerdir (Berkant ve diğerleri, 2014). Sosyal bilgiler dersi yapı itibariyle farklı sosyal bilim dallarının verilerini kullanarak bireylerin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesi noktasında, kendilerine ve sosyal-fiziksel çevrelerine karşı olumlu değer ve tutumlar geliştirmeyi aynı zamanda sahip oldukları bu bilgi ve değerleri eyleme dönüştürebilmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu manada bireylerin birbirleriyle ve çevreleriyle farklı türde etkileşimde bulunarak toplum içinde sağlıklı bir şekilde varlığını devam ettirmesi ve hayatını yönlendirmesinde

değerler büyük anlam ifade etmektedir (Doğanay, 2006). Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler dersinin ortaya koyduğu amaç ve hedefler ile bunlara ulaşması hususunda değerler eğitimi çok önemli bir rol üstlenmektedir. Özellikle değerlerin bireylere uygun bir yöntemle doğru bir biçimde kazandırılması bu dersin amaçlarına ulaşmasına da büyük ölçüde yardımcı olacaktır. Buradan yola çıkılarak yapılan bu çalışmada; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sokak hayvanları barınağı ziyareti yoluyla değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Çalışma nitel betimsel durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmaların özelliği, dış faktörlerin müdahalelerinden uzak bir çevrede oluşan, olgu, vaka ya da davranışlar etrafında odaklanarak eylemlerin oluştuğu kendi doğal ortamında incelenebilmesidir (Frankel ve Wallen, 2006). Bu araştırmalar doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına ilişkin nitel bir süreç olarak ta tanımlanabilir Bu doğrultuda çalışmada, öğretmen adaylarının sosyal bilgilerde değerler eğitiminde sokak hayvanları barınağı ziyaretine ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Palinkas et al., 2013). Bu amaçla çalışma grubunu oluşturan bireylerin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında okuyor olmaları ve değerler eğitimi dersini alıyor olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 23'ü kız, 19'u erkek toplam 42 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler durum çalışmalarının temel veri toplama yöntemlerinden biri olarak görülmektedir (Glesne, 2013). Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından cinsiyete ilişkin demografik bilgi sorusu ve beş açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu görüşme formuna alanda uzman kişilerin de önerileri alınarak son şekli verilmiştir. Görüşme formu, öğretmen adaylarına sokak hayvanları barınağı ziyaretinden hemen sonra yazılı olarak 1 ders saati süresince uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular frekans ve yüzde tabloları ile sunulmuştur. Tabloların oluşturulmasında öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenerek tasnif edilmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilere ilişkin frekanslar belirlenerek tabloda sunumu verilmiştir. Bununla beraber öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara

verdikleri cevaplardan birebir alıntılara yer verilerek bulgular bölümünde yorumlar yapılmıştır. Bu bulgular yorumlanırken katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulması amacıyla her katılımcıya bir kod verilmiştir. Bu kodlamalar öğretmen adaylarının cevapları, cinsiyetleri ve sıra numaraları esas alınarak kız öğrenciler için K1, K2, erkek öğrenciler için ise E1, E2, şeklinde yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın birinci sorusu kapsamında katılımcılara "sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin önemi ve gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve bu doğrultuda verilen cevaplar incelenmiştir. İfade edilen görüşler kodlanarak tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin önemi ve gerekliliği hakkındaki düşünceleri

Görüşler	f	%
Değerler eğitimi, sosyal bilgilerin amaçlarına ulaşmasında önemli bir rol üstlenmekte	12	29
Değerlerin kazanımına yönelik teoriden ziyade uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmesi	10	24
Değerler, bireyin sosyalleşmesi ve topluma faydalı olmasında önemli bir görev üstlenmekte	9	21
Öğrencilere temelde "nasıl iyi insan olunur" becerisi kazandırılmalı	6	14
Değerlerin kültürel mirasın aktarımında ve toplumsal devamlılığın sağlanmasında önemli bir işleve sahip olması	5	12
Toplam	**42**	**100**

Tablo 1'de görüldüğü şekliyle tercih edilen görüşler sırasıyla; değerler eğitimi, sosyal bilgilerin amaçlarına ulaşmasında önemli bir rol üstlenmekte (12), değerlerin kazanımına yönelik teoriden ziyade uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmesi (10), değerler, bireyin sosyalleşmesi ve topluma faydalı olmasında önemli bir görev üstlenmekte (9), öğrencilere temelde "nasıl iyi insan olunur" becerisi kazandırılmalı (6), değerlerin kültürel mirasın aktarımında ve toplumsal devamlılığın sağlanmasında önemli bir işleve sahip olması (5) şeklindedir. Katılımcıların sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin önemi ve gerekliliği hakkındaki düşüncelerine genel olarak bakıldığında, sosyal bilgilerin değerleri kazandırmada bir araç teşkil ettiği görülmektedir. Bu durum özellikle bu konuda sosyal bilgiler dersinin üstlendiği sorumluluk açısından büyük önem taşımaktadır. Teoriden ziyade pratiğe dönük çalışmaların önemsenmesi ve değerlerin topluma bir entegrasyon aracı olarak görülmesi de yöntemsel açıdan değerlerin nasıl kazandırılacağı konusunda fikir vermesi noktasında önemlidir. Bunun yanında değerlerin iyi insan olma ve kültürel miras aktarımında bir araç görülmesi de; katılımcıların değerlere yüklediği anlamın toplumsal bir bakış açısı oluşturduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Katılımcılar sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin önemi ve gerekliliği ile ilgili olarak K13: "*Sosyal bilgiler dersi zaten öğrencileri hayata, topluma hazırlamaya yönelik oluşturulmuş bir derstir. Topluma hazırlamak demek bireyde birçok değişim oluşmasını, farkındalığını sağlamak demektir. Bu sebeple değerler eğitimi ile sosyal bilgiler dersi iç*

içedir", K9: *"Değerler, ders içinde teoriden ziyade etkinliklerle öğrencilerinde aktif olacağı şekilde işlenmeli ve davranış olarak kazandırılmalıdır"* biçiminde düşüncelerini belirtmişlerdir.

3.2. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın ikinci sorusu kapsamında katılımcılara "sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi kapsamında yapılacak etkinlik, gezi, proje vb. faaliyetlerin değerlerin kazandırılmasında ki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve bu doğrultuda verilen cevaplar incelenmiştir. İfade edilen görüşler kodlanarak tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi kapsamında yapılacak etkinlik, gezi, proje vb. faaliyetlerin değerlerin kazandırılmasında ki etkisi hakkındaki düşünceleri

Görüşler	f	%
Değerlerin somut olarak gösterilmesi, öğrenmede kalıcılığı arttırmakta	17	41
Öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunmakta	11	26
Değerlerin içselleştirilmesinde önemli bir işlev sağlamakta	6	14
Değerlerin davranışa dönüşmesinde etkin rol oynamakta	5	12
Öğrencilerin daha önce bilmediği değerleri hissetmesine yardımcı olmakta	3	7
Toplam	**42**	**100**

Tablo 2'de görüldüğü üzere tercih edilen görüşler sırasıyla; değerlerin somut olarak gösterilmesi, öğrenmede kalıcılığı arttırmakta (17), öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunmakta (11), değerlerin içselleştirilmesinde önemli bir işlev sağlamakta (6), değerlerin davranışa dönüşmesinde etkin rol oynamakta (5), öğrencilerin daha önce bilmediği değerleri hissetmesine yardımcı olmakta (3) şeklindedir. Katılımcıların sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi kapsamında yapılacak etkinlik, gezi, proje vb. faaliyetlerin değerlerin kazandırılmasındaki etkisi hakkındaki düşüncelerine genel olarak bakıldığında, faaliyetlerin somut nitelik taşıyarak kalıcı öğrenmeye imkan sağlamasının ön plana çıktığı görülmektedir. Aynı zamanda aktif öğrenme fırsatı sunması bağlamında da görüşlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum büyük oranda katılımcıların, değerlerin pratik uygulamalar yoluyla öğrencilere kazandırılmasının daha uygun olacağı anlayışını benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. İfade edilen diğer görüşlerde değerlerin içselleştirilmesi, davranışa dönüşmesi ve daha önce bilmedikleri değerleri hissetmeleri şeklindeki düşüncelerde, bir anlamda değerlerin kazandırılmasında pratik uygulamaların önemini destekler niteliktedir.

Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi kapsamında yapılacak etkinlik, gezi, proje vb. faaliyetlerin değerlerin kazandırılmasında ki etkisi ile ilgili olarak K32: "*Değerler eğitiminde bu tür faaliyetler çok önemli yer tutar. Çünkü değerler öyle kuru kuruya anlatılmaz. Çocukların anlaması için somut örnekler gereklidir. Bu yüzden her bir değeri öğrettikten sonra bir etkinlik hazırlanmalı ve o etkinliği çocuklara sunmalıyız. Öğrencilerin daha iyi anlayacağını ve öğreneceğine eminim",* K21: *"Çocuklar duydukları, okudukları, yazdıkları veya gördüklerini anlayabilir ve kavrayabilirler. Fakat tam olarak özümseyemez. Oysa yaşadıklarım içselleşebilecekleri için faaliyetler kalıcılığı arttırır ve özümsemeyi kolaylaştırır"* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

3.3. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında katılımcılara "sosyal bilgiler öğretmen adayı olarak mesleğe atıldığınızda değerleri kazandırmada öğrencilere ne tür faaliyetlerde (etkinlik, gezi, proje vb.) bulunurdunuz? Örnek vererek açıklayınız." sorusu yöneltilmiş ve bu doğrultuda verilen cevaplar incelenmiştir. İfade edilen görüşler kodlanarak tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler öğretmen adayı olarak mesleğe atıldıklarında değerleri kazandırmada öğrencilere ne tür faaliyetlerde (etkinlik, gezi, proje vb.) bulunacaklarına ilişkin düşünceleri

Görüşler	f	%
Her bir değeri kazandırmaya yönelik bir faaliyet yapılması	10	24
Hastane, huzurevi, çocuk yuvası vb. kurumlara ziyaretler düzenlenmesi	8	19
Müze, tarihi mekan ve doğa gezileri düzenlenmesi	7	16
Sosyal sorumluluk içeren (ağaç dikimi, kütüphane kurma vb.) faaliyetler yapılması	6	14
Birlikte yaşama duygusunu attırıcı (festival, şenlik vb.) etkinliklere katılım sağlanması	4	10
Öğrencinin etkin olacağı farklı sınıf içi etkinlikler yapılması	4	10
Değeri temsil eden rol model kişiler ile seminer ve söyleşi yapılması	3	7
Toplam	**42**	**100**

Tablo 3'de görüldüğü şekliyle tercih edilen görüşler sırasıyla; her bir değeri kazandırmaya yönelik bir faaliyet yapılması (10), hastane, huzurevi, çocuk yuvası vb. kurumlara ziyaretler düzenlenmesi (8), müze, tarihi mekan ve doğa gezileri düzenlenmesi (7), sosyal sorumluluk içeren (ağaç dikimi, kütüphane kurma vb.) faaliyetler yapılması (6), birlikte yaşama duygusunu attırıcı (festival, şenlik vb.) etkinliklere katılım sağlanması (4), öğrencinin etkin olacağı farklı sınıf içi etkinlikler yapılması (4), değeri temsil eden rol model kişiler ile seminer ve söyleşi yapılması (3) şeklindedir. Katılımcıların sosyal bilgiler öğretmen adayı olarak mesleğe atıldıklarında değerleri kazandırmada öğrencilere ne tür faaliyetlerde (etkinlik, gezi, proje vb.) bulunacaklarına ilişkin düşüncelerine genel olarak bakıldığında, çoğunlukla değer odaklı faaliyetlerin yapılmasını tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumun bir değerin somut olarak öğretiminden yola çıkarak, öğrencilerde birçok değerin kazanımına imkan sağlayacak bir tutum oluşturacağı söylenebilir. Diğer yandan katılımcıların, farklı devlet kurumlarına ve sosyal mekanlara gezi düzenleme ile çeşitli etkinliklere katılım tercihini ise çocukların sosyalleşerek, yaşayarak ve gözlemleyerek öğrenmelerini istemeleri şeklinde yorumlanabilir. Sınıf içi etkinlik ve faaliyet yapılması yönündeki tercihleri ise daha çok zihinsel telkin yoluyla çocukları değer kazanımına teşvik etme şeklinde değerlendirilebilir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adayı olarak mesleğe atıldıklarında değerleri kazandırmada öğrencilere ne tür faaliyetlerde (etkinlik, gezi, proje vb.) bulunacaklarına ilişkin olarak K7: *"İlk olarak müze gezileri düzenlerdim. Çünkü geçmişini tanıyan nesiller her zaman gelecek için umut olmuşlardır, bununla kalmayıp açık hava müzeleri, ağaç dikimi, festivaller ve şenlikler bunlar çocuğun birlikte yaşama duygusunu arttırır. Huzurevi ziyaretleri, bir gün bizimde yaşlanacağımızın öğretilmesi çocukların için çok önemlidir",* K19: *"Öncelikle her değer sonrası etkinlik veya proje yaptırmaya çalışırdım. İmkânım oldukça da gezi düzenleyip eğlenerek öğretmeyi denerdim. Örneğin; doğa sevgisi için ormana, vatan sevgisi için savaş müzesine ya da yardımlaşma için sosyal kurum gezisi yaptırırdım"* biçiminde düşüncelerini belirtmişlerdir.

3.4. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında katılımcılara "Sokak Hayvanları Barınağını ziyaret öncesinde değerlere bakışınız ile ziyaret sonrasında değerlere bakışınız arasındaki "farklılıklar" nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve bu doğrultuda verilen cevaplar incelenmiştir. İfade edilen görüşler kodlanarak tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sokak Hayvanları Barınağını ziyaret öncesinde değerlere bakışları ile ziyaret sonrasında değerlere bakışları arasındaki "farklılıklara" ilişkin düşünceleri

Görüşler	f	%
Soyut olarak bilinen değerlerin somut olarak hissedilmesi	11	26
Değerlere olan bakış açısının değişmesi	9	21
Birçok değere ilişkin farkındalık ve duyarlılık oluşması	8	19
Değerlerin canlılar üzerindeki etkisinin fark edilmesi	7	17
Değerlerin kazanımı noktasında etkinlik, gezi vb. öneminin fark edilmesi	7	17
Toplam	**42**	**100**

Tablo 4'de görüldüğü üzere tercih edilen görüşler sırasıyla; soyut olarak bilinen değerlerin somut olarak hissedilmesi (11), değerlere olan bakış açısının değişmesi (9), birçok değere ilişkin farkındalık ve duyarlılık oluşması (8), değerlerin canlılar üzerindeki etkisinin fark edilmesi (7), değerlerin kazanımı noktasında etkinlik, gezi vb. öneminin fark edilmesi (7) şeklindedir. Katılımcıların Sokak Hayvanları Barınağını ziyaret öncesinde değerlere bakışları ile ziyaret sonrasında değerlere bakışları arasındaki "farklılıklara" ilişkin düşüncelerine genel olarak bakıldığında, değerlerin teoride soyut olarak gösterilmesinden ziyade pratikte somut olarak öğretilmesinin daha fazla fayda sağlayacağı düşüncesi öne çıkmaktadır. Bu durum diğer araştırma sorularındaki bulguları destekler nitelikte, sahada yapılan etkinliklerin göze çarpan ilk faydası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında bu ziyaretin değerlere bakış açısının değişimine yol açması, farkındalık/duyarlılık oluşturması ve önem ihtiva etmesi hususlarının da bu tür faaliyetlerin zihinsel olarak yarattığı etki açısından önemini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların Sokak Hayvanları Barınağını ziyaret öncesinde değerlere bakışları ile ziyaret sonrasında değerlere bakışları arasındaki "farklılıklara" ilişkin olarak K40: *"Barınağı ziyaret etmeden önce köpeklere ve diğer hayvanlara dokunmak şöyle dursun yanlarından bile geçmek istemedim. Ancak barınağını ziyaret ettikten sonra hayvanlarında toplumun bir parçası olduğunu, sevgiye ve saygıya ihtiyaç duyduklarını fark ettim ve bu gezinin etkisiyle şuan köpek ve diğer canlılarla güçlü bir bağım var",* K28: *"İlk gitmeden duygularım sözdeydi görmemiş o atmosferi yaşamamıştım. Gittikten sonra o ortam üzeri tozlanmış değerleri dışarı çıkmasında faydalı oldu. Hayatlarında insanlarda olduğu gibi yardıma muhtaç olduklarını anladım"* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

3.5. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın beşinci sorusu kapsamında katılımcılara "Sokak Hayvanları Barınağını ziyaret sonrasında hangi değerlerin "önemini" daha fazla kavradınız? (İlk 5 değeri yazınız)" sorusu yöneltilmiş ve bu doğrultuda verilen cevaplar incelenmiştir. İfade edilen görüşler kodlanarak tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sokak Hayvanları Barınağını ziyareti sonrasında hangi değerlerin "önemini" daha fazla kavramalarına ilişkin düşünceleri

Görüşler	f	%
Sevgi	33	16
Yardımseverlik	23	11
Şefkat/Merhamet	22	10
İyilik	19	9
Hoşgörü	15	7
Empati	12	6
Farkındalık/Duyarlılık	10	5
Saygı	10	5
Sorumluluk	10	5
Mutluluk	8	4
Dostluk/Barış	8	4
Paylaşma	6	3
Sadakat	6	3
Özgürlük	4	2
Ahlak	4	2
Dostluk	4	2
Huzur	4	2
Samimiyet	3	1
Cesaret	3	1
Umut	3	1
Güven	3	1
Toplam	**210**	**100**

Tablo 5'de görüldüğü şekliyle tercih edilen değerler sırasıyla; sevgi (33), yardımseverlik (23), şefkat/merhamet (22), iyilik (19), hoşgörü (15), empati (12), farkındalık/duyarlılık (10), saygı (10), sorumluluk (10), mutluluk (8), dostluk/barış (8), paylaşma (6), sadakat (6), özgürlük (4), ahlak (4), dostluk (4), huzur (4), samimiyet (3), cesaret (3), umut (3), güven (3) şeklindedir. Katılımcıların Sokak Hayvanları Barınağını ziyareti sonrasında hangi değerlerin "önemini" daha fazla kavramalarına ilişkin düşüncelerine genel olarak bakıldığında, çoğunlukla evrendeki tüm canlılar için en güçlü ortak değerlerden biri olan sevginin tercih edildiği görülmektedir. Bu değerin birçok duyguyu içinde barındırması, canlıları birbirine bağlayan ve iletişim kurmalarını sağlayan bir yapı arz etmesi tercih sebebi olarak görülebilir. Yardımseverlik, şefkat/merhamet ve iyilik değerlerinin öne çıkması da, yapılan ziyaretin sahipsiz hayvanların olduğu bir barınak olması ve bu canlıların daha çok bu değerlere ihtiyaç duyması, bireylerde bu hislerin uyanmasına yol açmıştır şeklinde yorumlanabilir. Tercih edilen diğer değerlere bakıldığında ise daha çok paylaşıma, ortak yaşama ve canlıların doğası gereği sahip olması gereken özelliklere yönelik olduğu görülmektedir.

Sokak Hayvanları Barınağını ziyareti sonrasında hangi değerlerin "önemini" daha fazla kavramalarına ilişkin olarak, K3: *"Her canlının temel ihtiyacının sevgi olduğunu çok açık bir şekilde anladım",* K30: *"En başta vicdanın ne kadar önemli olduğunu, her şeyin vicdanla anlam kazandığını gördüm",* K11*: "Orada onlara bir parça yemek vermenin bile onları nasıl sevindirdiğini ve bunu göre bilmenin bana huzur verdiğini hissettim"* biçiminde düşüncelerini belirtmişlerdir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sokak hayvanları barınağı ziyareti yoluyla değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlayan bu çalışma sonucunda, genel itibariyle olumlu ve yapıcı görüşlerin ağırlıkta olduğu ifade edilebilir. Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin önemi ve gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? sorusuna verilen cevaplara bakıldığında; çoğunlukla değerler eğitiminin, sosyal bilgilerin amaçlarına ulaşmasında önemli bir rol üstlendiği düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Bu durum değerler eğitiminin sosyal bilgilerle iç içe ve onun ayrılmaz bir parçası olarak görüldüğü şeklinde değerlendirilebilir. Diğer görüşler genel olarak değerlendirildiğinde ise; değer kazanımının bireylere kişisel anlamda birçok fayda getireceği ve toplumsal ve kültürel devamlılığın oluşmasında da önemli bir işlev sağlayacağı şeklinde yorumlandığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi kapsamında yapılacak etkinlik, gezi, proje vb. faaliyetlerin değerlerin kazandırılmasında ki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? sorusuna verilen cevaplara bakıldığında; değerlerin somut şekilde aktarımının, öğrenmede kalıcılığı arttıracağı düşüncesinin hakim görüş olduğu görülmektedir. Bu durum özellikle katılımcıların çocuklarda değerlerin davranışa dönüşmesini önemsediklerini göstermesi açısından önemlidir. Diğer görüşlere bakıldığında ise; faaliyetlerin, çocuklara sadece değer kazandırmada değil aynı zamanda değerleri kişiliklerinin bir parçası olarak fonksiyonel hale getirmelerinde bir etken olacağı şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca bu durumun öğrenci merkezli eğitim ve aktif öğrenme yöntemlerine uygun bir durum oluşturduğu da ifade edilebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adayı olarak mesleğe atıldığınızda değerleri kazandırmada öğrencilere ne tür faaliyetlerde (etkinlik, gezi, proje vb.) bulunurdunuz? Örnek vererek açıklayınız, sorusuna verilen cevaplara bakıldığında; değerlerin ayrı ayrı işlenerek bu doğrultuda etkinlik geliştirilmesi gerektiği düşüncesi baskın görüş olarak öne çıkmaktadır. Bu durum her bir değerin kendine özgü niteliklerinin olduğu ve önemli görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu konuda ki eğitimin derinlemesine ve uzun soluklu bir anlayışla verilmesi gerektiği sonucuna yönelik bir değerlendirme de yapılabilir. Diğer görüşlere bakıldığında ise; kurumsal, mekânsal ve sosyal sorumluluk anlayışına yönelik ziyaretlerin yapılması görüşünün hakim olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin değer çeşitliliğinin, etkinlik çeşitliliğini beraberinde getirdiği ve her bir faaliyetin bir amaca yönelik yapılması gerektiği şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Sokak Hayvanları Barınağını ziyaret öncesinde değerlere bakışınız ile ziyaret sonrasında değerlere bakışınız arasındaki "farklılıklar" nelerdir? sorusuna verilen cevaplara bakıldığında; değerlerin soyut boyuttan somut hale gelmesi düşüncesinin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu durum ziyaretin amacına ulaşması ve etkililiğinin ortaya konması noktasında önemli bir göstergedir. Özellikle katılımcılarda bazı duyguların uyanması ve hissiyatın harekete geçmesi hususunda olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Diğer görüşlere bakıldığında ise; genellikle bakış açısı, farkındalık ve duyarlılık üzerinde durulmuştur. Bu durum ziyaretin, katılımcıları bildikleri noktasında sorgulamaya yöneltmesi ve farklı duygulara kapılmalarına imkan sağlaması hususunda önemli görülebilir. Sokak hayvanları barınağını ziyaret sonrasında hangi değerlerin "önemini" daha fazla kavradınız? (İlk 5 değeri yazınız) sorusuna verilen cevaplara bakıldığında; sevgi, yardımseverlik, şefkat/merhamet, iyilik ve hoşgörü gibi değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değerlerin evrensel nitelikte olması ve insanlar arasında daha çok kabul gören bir konum arz etmesi üzerinde durulması gereken bir husustur. Diğer değerlere bakıldığında ise; canlıların birlikte ortak yaşama duygusunu pekiştirici ve onların yaşamına anlam katan nitelikte değerler olduğu ifade edilebilir. Özellikle

burada bazı değerlerin, insanlarda doğuştan var olan ancak ortam bulduğunda ortaya çıkan ve anlam kazanan değerler olduğu belirtilebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada ortaya çıkan bulgular şunu göstermiştir ki; değerler, insanlara eğitim sürecinde verilmesi gereken çok önemli bir noktayı teşkil etmektedir. Bu yönüyle değerler eğitiminin akademik süreçte; planlı, düzenli ve disiplinlerarası bir anlayışla uzun soluklu bir şekilde gerçekleştirilmesinin verimli olacağı söylenebilir. Bu itibarla değerlere yönelik teorik düzeyde ya da soyut anlamda bir eğitim anlayışından ziyade pratik ve uygulamaya dönük bir anlayışla verilmesinin çok daha sağlıklı olacağı ifade edilebilir. Özellikle burada her bir değere yönelik farklı türde etkinlik ve uygulamaların yapılması bu sayede değerlerin bireysel olarak derinlemesine işlenmesinin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Diğer bir husus çeşitlilik noktasında, yaratıcı sınıf içi ya da okul temelli uygulamalarla da değerler eğitiminin kalıcı bir şekilde gerçekleştirilebileceği gerçeğinin olduğudur.

KAYNAKÇA

Akdağ, H. ve Taşkaya, S. M. (2011). Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin sosyal bilgiler öğretimindeki yeri. İçinde, Turan, R. ve Ulusoy, K. (Editörler), *Sosyal bilgilerin temelleri* (s.293-318). Ankara: Pegem Akademi.

Berkant, H. G. Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* Volume 9/5 Spring, p. 427-440.

Doğanay, A. (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Education.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı yayıncılık.

İşcan, C. D. (2014). Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimindeki Tercihleri. *Elementary Education Online,* 13(4), 1203-1222.

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2013). *Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research*. Administrative Policy and Mental Health, 1-11.

Raths, L.E., Harmin, M. & Simon, S.B. (1966). *Values and teaching: working with values in the classroom. Columbus,* Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc.

Tay, B. Durmaz, F. Z. ve Şanal, M. (2013). Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Öğrencilerin Değer ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *GEFAD / GUJGEF* 33(1): 67-93.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2020). *Büyük Türkçe sözlük*. www.tdk.gov.tr adresinden 27 Eylül 2020 tarihinde erişilmiştir.

Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review,* 52(1), 37-46.

Yıldırım, S. G. Becerikli, S. ve Demirel, M. (2017). Farklı Bakış Açılarına Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi. *Elementary Education Online,* 16(4): 1575-1588.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OYU (OKUMA, YAZMA, UYGULAMA) TEKNİĞİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

Arş. Gör. Hatice GÜLER
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, haguler@agri.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Suat POLAT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, spolat@agri.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, program geliştirme dersinde kullanılan OYU (okuma-yazma-uygulama) tekniğinin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisini tespit etmektir. Çalışma nicel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Araştırmada, deneysel desenlerden zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 70 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada gruplar oluşturulurken homojenliğin sağlanması amacıyla cinsiyet ve not ortalamasına dikkat edilmiştir. Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan akademik başarı testi kullanılmıştır. Bu başarı testinde yer alan soruların dağılımı program geliştirme dersinin kazanımlarına göre belirtke tablosu oluşturularak hazırlanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının program geliştirme dersine yönelik akademik başarılarını incelemeden önce normallik varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Puanların normal dağılım göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ön test ve son testleri arasındaki benzerlikleri belirlemek için Wilcoxon testi uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının akademik ortalamalarının karşılaştırılmasında ise Mann withney u testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Ön test-son test uygulanmış olan deney grubunda son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubunun son testleri karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının akademik ortalamaları arasındaki farkı gösteren ölçüm sonucunda ise akademik ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Program geliştirme, OYU tekniği.

THE EFFECT OF RWP (READ, WRITING, APPLICATION) TECHNIQUE ON ACADEMIC ACHIEVEMENT OF SOCIAL STUDIES PROSPECTIVES TEACHERS

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the effect of the RWP (reading-writing-presenting) technique used in curriculum development lesson to the academic achievement of Social Studies prospectives teachers. The research was designed according to the quantitative research method. In the research the weak experimental design, one of the experimental designs, was used. The study group of the research consists of 70 Social Studies prospectives teachers studying in the Faculty of Education of Ağrı İbrahim Çeçen University in the 2019-2020 academic year. Attention was paid to gender and point average in order to ensure homogeneity. The academic achievement test developed by the researchers was used in the process of data collecting. The distribution of the questions in this achievement test was prepared by creating an indicator table according to the earnings of the curriculum development lesson. In the research, before examining the academic achievements of the prospectives teachers for the curriculum development lesson, the state of meeting the normality assumption was examined. For this reason, Wilcoxon Test was applied to determine the similarities between pre-test and post-tests results of the prospectives teachers participating in the research. The Mann Withney U Test was used to compare the academic averages of the teacher candidates in the experimental group and the control group. The results obtained from the research are as follows: It has been observed that there is a significant difference in favor of the post-test of the experimental group which pre-test and post-test were applied. In the comparison of the pos-ttests of the experimental group and the control group, a significant difference in favor of the experimental group was seen. At the result of measuring the difference between the academic averages of prospectives teachers in the experimental and control groups, no significant difference was found.

Keywords: Social Studies, Curriculum development, RWP technique.

1. GİRİŞ

Bilgi ve teknolojinin artış gösterdiği çağımızda toplumun tüm kesimi ile ilgili hızlı bir değişim söz konusudur. Bu değişimler nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı arttırmaktadır. Toplumun ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip insanlar ise okullarda, doğru eğitim programları ile eğitim alarak yetiştirilmektedir (Yüksel, 1998). Bu eğitim programları dünyada sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda meydana gelen gelişim ve dönüşümlerin öğrenciler tarafından daha kalıcı ve etkili öğrenilmesini sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır. Böyle bir eğitim programı ise, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat verecek olan aktif öğrenme yöntemlerine dayalı bir program ile mümkün olabilir.

Öğrencilerin derslerde anlatılanları daha kolay ve daha iyi öğrenmesi için sınıflarda kullanılan araç gereç sayısını ve kullanılan öğretim yöntemlerini arttırmak gerekmektedir. Günümüz sınıflarında öğrencilerin gözüne ve kulağına hitap eden araçların kullanılması daha çok tercih edilmektedir (Fidan, 2008). Öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesinden sorumlu olduğu toplu öğretim yöntemi olan işbirlikli öğrenme modeli etkili ve aktif bir öğretim yöntemidir (Hanze & Berger; 2007; Johnson & Johnson, 1995'ten akt. Yılar, Şimşek, Topkaya & Balkaya, 2015; Şimşek, Doymuş, Şimşek & Özdemir 2006; Yılar, 2015; Yıldız, 1999). İşbirlikli öğrenme yönteminde temel amaç, öğrencilerin ortak bir çalışma için bir araya gelmiş olmaları ve grup üyelerinin birlikte çalışmalarıdır (Yıldız, Şimşek & Ağdaş, 2017).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin aktif bir şekilde eğitim öğretim ortamına katılmasını sağlayarak derslerdeki verimi arttırmasının yanı sıra öğrenci başarısını da olumu yönde etkilemektedir (Dansereau, 1988; Sharan, 1980; Slavin, 1980). İşbirlikli öğrenme modelinin uygulama aşamalarına bağlı olarak çeşitli türleri vardır. İşbirlikli öğrenme türleri şu şekildedir:

- Birlikte Öğrenme,
- Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri,
- Takım-Oyun-Turnuva,
- Takım Destekli Bireyselleştirme,
- Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon,
- Grup Araştırması,
- İşbirliği-İşbirliği,
- Birleştirme (Jigsaw),
- Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim,
- Okuma-Yazma-Sunma (Okur Akçay, 2012).

İşbirlikli öğrenme türlerinden biri olan okuma-yazma-uygulama tekniğinde, sınıftaki öğrencilerin sayısı, öğrencilerin akademik başarıları göz önünde bulundurularak sınıf heterojen gruplara ayrılır. Daha sonra öğrencilerin bireysel ve grup arkadaşlarıyla bilgi ve becerilerini arttırması istenir. Burada temel amaç, öğrencilerin okuma, yazma ve uygulama becerilerinin geliştirilmesidir (Aksoy, 2011).

Okuma-yazma-uygulama tekniği üç aşamada uygulanır. *Birinci aşama* okuma aşamasıdır. Burada konu hakkında öğrencilerin var olan bilgilerinin arttırılmasını hedeflenmektedir. Gruptaki bireyler konu ile ilgili sınıflara getirilen

materyalleri birbirlerine okurlar. *İkinci aşama* yazma aşamasıdır. Burada temel amaç grup üyelerinin öğrendiklerini birlikte yazmasını sağlamaktır. Böylece grup üyeleri birlikte hareket ederler ve birbirlerini dinlemeyi öğrenirler. *Üçüncü aşama* ise sunma aşamasıdır. Burada öğrenciler konu ile ilgili hazırladıkları materyallerin sınıfta sunumunu yaparlar. Burada temel amaç daha utangaç ve çekingen öğrencileri gruba ve aktiviteye dâhil etmektedir (Okur Akçay, 2012).

Alanyazın incelendiğinde işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin çok boyutlu düşünmesini sağlayarak problem çözme becerilerini (Akdemir & Arslan, 2012; Amirianzadeh, 2012; Bilen, 2010; Gillies, 2006; Uysal, 2010) arttırdığı, kişiler arası birlik ve beraberliği sağlayarak (Şimşek, Doymuş, Şimşek, & Özdemir, 2006; Zentall, Kuester & Craig, 2011) yardımlaşma duygusunu geliştirdiği görülmektedir. İşbirlikli öğrenme türlerinin ilkokul, ortaokul ve liselerde kullanılmasının yanı sıra alternatif bir öğrenme yöntemi olmasından dolayı üniversitelerde de tercih edildiği görülmektedir (Johnson & Johnson 1995'ten akt. Yılar, Şimşek, Topkaya & Balkaya, 2015). Yapılan bu çalışmada, işbirlikli öğrenme türlerinden biri olan okuma-yazma-uygulama tekniğinin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okuma-yazma-uygulama tekniğinin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisini tespit etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okuma-yazma-uygulama tekniğinin uygulandığı deney grubunun ön-test ve son-test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Okuma-yazma-uygulama tekniğinin uygulandığı deney grubunun ve YÖK müfredatının uygulandığı kontrol grubunun son-test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Araştırmanın Modeli

Program Geliştirme dersinde okuma-yazma-uygulama tekniğinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışma nicel araştırma şeklinde yürütülmüştür. Nicel araştırma, bireylerin başına gelen olayları ve olguları nesnel hale getirerek sayısal olarak ifade eden araştırma türüne verilen isimdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel desenlerden zayıf deneysel tercih edilmiştir. Deneme öncesi desenler olarak da bilinen zayıf deneysel desenlerde denekler yansız atama yolu ile çalışma grubuna dâhil edilmektedir (Büyüköztürk, 2011).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 70 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Sınıflar iki gruba ayrılmış okuma-yazma-uygulama tekniğinin uygulandığı deney grubu (OYU), (n=35) ve YÖK müfredatının uygulandığı kontrol grubu (KG), (n=35) olarak belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve akademik ortalamalarına göre heterojen olacak şekilde 7 grup oluşturularak çalışma yürütülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubunun akademik ortalamalarını gösteren veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Akademik Ortalamaları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Z	p
Akademik Ortalama	Deney Grubu	35	40,19	-1.928	.054
	Kontrol Grubu	35	30,81		

P<0,5

Tablo 1'de deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının akademik ortalamaları arasındaki farkı gösteren veriler yer almaktadır. Tabloya göre, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının akademik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Buna göre seçilen deneklerin homojen olarak dağıldığı söylenebilir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik başarılarını ölçmek için Program Geliştirme dersi kazanımlarından oluşan 20 sorunun yer aldığı başarı testi kullanılmıştır. Uzman görüşü eşliğinde hazırlanan bu başarı testi başlangıçta 25 soru olacak şekilde oluşturulmuştur. Sorular seçilirken her bir kazanımı karşılayan 3 ya da 4 soru olmasına dikkat edilmiştir. Bu sorular farklı üniversitelerde öğrenim gören 127 kişilik Sosyal Bilgiler öğretmen adayına pilot olarak uygulanmıştır. Testin pilot uygulaması sonucunda her bir soru için geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizi sonucunda 25 sorudan oluşan başarı testinde en yüksek katsayıya sahip olan 20 soru belirlenmiştir. Bu testin Cronbach Alpha katsayısı 0.73 olarak hesaplanmıştır. Başarı testinde yer alan maddelerin geçerlik ve güvenirlik değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Maddelerin Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri

Maddeler	Madde Güçlük	Madde Ayırt Edicilik
Madde 1	0,69	0,38
Madde 2	0,58	0,29
Madde 3	0,69	0,26
Madde 4	0,48	0,55
Madde 5	0,70	0,23
Madde 6	0,69	0,50
Madde 7	0,69	0,50
Madde 8	0,61	0,47
Madde 9	0,69	0,38
Madde 10	0,75	0,20
Madde 11	0,54	0,32
Madde 12	0,16	0,32
Madde 13	0,50	0,58
Madde 14	0,39	0,44
Madde 15	0,54	0,55
Madde 16	0,63	0,32
Madde 17	0,69	0,38
Madde 18	0,52	0,76
Madde 19	0,33	0,32
Madde 20	0,69	0,47

Tablo 2'de başarı testinde yer alan soruların madde analizi verilmiştir. Bu başarı testinin geçerlik ve güvenirlik değerleri yukarıda yer alan madde güçlük ve madde ayırt edicilik hesaplaması sonrasında belirlenmiştir.

Madde güçlüğü, maddeleri doğru cevaplayan bireylerin tüm gruba olan oranını göstermektedir. Bu oran sonucunda o maddenin gruba kolay gelip gelmediği belirlenir. Madde güçlük indeksi, 0 (sıfır) ile 1 arasında değerler alır. Bu değerler ile ilgili madde 1'e yaklaştıkça maddenin kolay olduğu, 0'a yaklaştıkça maddenin zor olduğu yorumu yapılabilir (Turgut & Baykul, 2010). Madde ayırt edicilik, maddenin ölçülmek istenilen özellik bakımından o özelliğe sahip olan madde ile o özelliğe sahip olmayan maddeyi ayırt edebilme durumuna denir. Madde ayırt edicilik değerleri 0,30'dan büyük ise ayırt edici bir maddedir. Eğer bu değer 0,20'den küçük ise ayırt edici bir değer değildir (Tekin, 1996). Bu bilgiler doğrultusunda Tablo 2'ye bakıldığında, maddelerin güçlük indeksi bakımından her madde türünü yansıttığı; madde ayırt edicilik indeksi bakımından ise, 020'den büyük olduğu düşünüldüğünde başarı testinin madde güçlük ve ayırt ediciliği bakımından geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda deney grubu ve kontrol grubundan uygulama sonrasında elde edilen verilerin analizinde istatistik programından faydalanılmıştır. Verilerin manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinden önce normal dağılım gösterme durumu incelenmiş, normal dağılım göstermediği belirlenen verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Wilcoxan ve Man whitney u testi kullanılmıştır.

2.4. Uygulama Süreci

Bu araştırmada Program Geliştirme dersinin öğretimi, deney grubunda okuma-yazma-uygulama tekniği kullanılarak kontrol grubunda ise YÖK müfredatı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okuma-yazma-uygulama tekniğinin kullanıldığı sınıf toplam beşer kişilik yedi gruba ayrılmıştır. Burada öğretmen adaylarının akademik başarılarına, cinsiyetlerine göre grupların heterojen olması sağlanmıştır. Uygulamanın yapılacak olduğu gruba okuma-yazma-uygulama tekniği ile ilgili bilgiler verildikten sonra uygulamaya başlanmıştır. Uygulama haftada iki saat olmak üzere yedi hafta boyunca devam etmiştir. Yedi hafta boyunca her bir grup ayrı ayrı kendilerine görev olarak verilen program geliştirme dersinin kazanımları hakkında farklı kaynaklardan araştırmalar yapmıştır. Daha sonra grup üyeleri araştırdıkları kazanımlar ile ilgili elde ettikleri bilgileri birbirlerine okumuş ve önemli gördükleri yerleri birlikte yazmışlardır. Son aşama olarak grup üyeleri elde ettikleri notlar ile hazırlık yaparak sınıfta diğer arkadaşlarına konu ile ilgili sunum yapmıştır. Program Geliştirme dersi kazanımlarını içeren bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Program Geliştirme Belirtke Tablosu

Kazanımlar		Soruların Dağılımı
1.Eğitime ilişkin temel kavramları bilir		1
2.Program geliştirmeye ilişkin temel kavramları bilir		2, 24
3. Program geliştirme modellerini açıklar.		25,14
4. Eğitim programlarının öğelerini bilir.		4, 5
5. Program yapmanın eğitim öğretim açısından önemini bilir.		6, 7, 8
6. Program geliştirme yaklaşımlarını ve özelliklerini bilir.		9, 10, 11
7.	Konuyla ilgili yatay ve dikey hedefleri belirler.	12, 13
	Program geliştirme modeline uygun içerik belirler.	15, 16, 17

Konuya uygun eğitim ortamlarını düzenler.	18, 19, 20
Program öğelerinin eğitim açısından önemini kavrar.	21, 22, 23

Tablo 3'te Program Geliştirme dersinde yer alan kazanımlara ve bu kazanımların sayılarına yer verilmiştir. Tabloda yer alan kazanımlar, YÖK müfredatında yer alan Program Geliştirme dersinin içeriğine göre hazırlanmıştır. Öğrencilerin bu kazanımları gözden geçirdikten sonra okuma-yazma-uygulama tekniği ile sınıf arkadaşlarına sunması istenmiştir.

5. Bulgular

Bu bölümde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına uygulanan akademik başarı testi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ön test ve son testleri arasındaki benzerlikleri belirlemek için yapılan Wilcoxon testinin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test- son test	Ortalama	Standart sapma	Ortanca	Z	p
Ön test	70.742	9.977	72.000	-5.031	.000*
Son test	84.857	11.735	84.000		

*p<0.05

Tablo 4'te ön test-son test uygulanmış olan deney grubuna, okuma-yazma-uygulama tekniği ile eğitim verilmeden önce ve bu teknik ile eğitim verildikten sonra ölçülen ortalama, standart sapma ve ortanca değerleri yer almaktadır. Bu değerler incelendiğinde tabloda son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (Z=-5.031; p<0.05). Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test- son test	Ortalama	Standart sapma	Ortanca	Z	p
Son test deney	84.857	11.735	84.000	-4.401	.000
Son test kontrol	73.314	9.061	72.000		

*p<0.05

Tablo 5'te deney grubuna okuma-yazma-uygulama tekniği ile kontrol grubuna da YÖK müfredatına uygun eğitim verildikten sonra yapılmış olan son test verilerinin ölçümleri yer almaktadır. Son test verileri incelendiğinde ortalama, standart sapma ve ortanca değerlerinden deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (Z=-4.401; p<0.05).

6. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, okuma-yazma-uygulama tekniğinin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisini test etmeye yönelik deneysel bir çalışmadır. Aşağıda bu çalışmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamınsa deney grubunda ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır. Wilcoxon testine göre, deney grubuna uygulanan okuma-yazma-uygulama tekniğinin başarılı olduğu, son test lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Okuma-yazma-uygulama tekniğinin uygulandığı deney grubunun akademik başarısında olumlu yönde artış olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında deney ve kontrol grubunun son test akademik başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır. Wilcoxon testine göre, deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunda son test lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. YÖK müfredatının uygulandığı kontrol grubunda herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

Aksoy ve Doymuş (2012) ile Okumuş ve Doymuş (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, okuma-yazma-uygulama tekniğinin öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Literatürde yer alan bu çalışmaların yapılan bu çalışma ile sonuçlar açısından benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Okur Akçay (2012) çalışmasında kuvvet ve hareket konusunun öğretiminde okuma-yazma-sunma tekniğinin etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda bu tekniğin öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağladığı, derse olan ilgileri arttırdığı ve öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Okur Akçay (2012)'ın çalışması ile yapılan bu araştırmanın sonuçlar açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yılar ve Şimşek (2016), 6. sınıf öğrencilerine demokratik tutum kazandırmada jigsaw, grup araştırması ve okuma-yazma-uygulama tekniklerinden hangisinin daha etkili olduğu üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonunda jigsaw yönteminin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Aksoy ve Doymuş (2012), genel kimya laboratuvarı dersinde yürütülen okuma-yazma-uygulama tekniği ve jigsaw tekniğinin öğrencilerin laboratuvar başarıları üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda okuma-yazma-uygulama tekniğinin uygulandığı grubun akademik başarısının jigsaw tekniğinin uygulandığı grubun akademik başarısına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırma ile bu çalışmalar karşılaştırıldığında, bu araştırmanın Aksoy ve Doymuş (2012)'un çalışması ile benzerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Yapılan bu çalışmanın sonucuna göre, okuma-yazma-uygulama tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tekniğin farklı örneklem grupları üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.
- Okuma-yazma-uygulama tekniğinin öğrencilerin farklı becerileri (duyuşsal, devinimsel, bilişsel) üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.
- Okuma-yazma-uygulama tekniğinin başka derslerde de kullanımı yaygınlaştırılarak yöntemin etkililiğini ölçülebilir.

KAYNAKÇA

Akdemir, E. & Arslan, A. (2012). From past to present: Trend analysis of cooperative learning studies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 55* (2012), 212-217.

Aksoy, G. & Doymuş, K. (2012). İşbirlikli okuma-yazma-uygulama ve birlikte öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 47-59.

Aksoy, G. (2011). Öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki deneyleri anlamalarına okuma-yazma-uygulama ve birlikte öğrenme yöntemlerinin etkileri, Doktora Tezi, *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Erzurum.

Aksoy, G., & Doymuş, K. (2012). Genel kimya laboratuarı dersinde uygulanan farklı işbirlikli tekniklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuar başarılarına etkileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 30-40.

Amirianzadeh, M. (2012). Hexagon theory - student leardship development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31*(2012), 333-339.

Bilen, S. (2010). The effect of cooperative learning on the ability of prospect of musicteachers to apply Orff-Schulwerk activities. *Procedia–Social and Behavioral Sciences, 2* (2010), 4872-4877.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel deseler, Öntest-Sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Dansereau, D. F. (1988). *Cooperative learning strategies. Learning and Study Strategies, 103–120.*

Fidan, N.K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 1*(1), 48-61.

Gillies, R.M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology, 76*(2), 271-287.

Hanze, M. & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction, 17*(1), 29-41.

Okumuş, S. & Doymuş, K. (2018). Modellerin okuma- yazma- uygulama yöntemi ve yedi ilke ile uygulanmasının maddenin tanecikli yapısı ve yoğunluk konularının kavramsal anlaşılmasına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1603-1638.

Okur Akçay (2012). Kuvvet ve hareket konusunun öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden grup araştırması, okuma-yazma-sunma ve birlikte öğrenmenin etkisi. Doktora Tezi, *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Erzurum.

Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research, 50*, 241-271.

Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research, 50(2), 315–342.*

Şimşek, U., Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Özdemir, Y. (2006). Lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına işbirlikçi öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 165-172.

Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Kitap ve Yayın Evi.

Turgut, F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Uysal, G. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri. (Doktora Tezi), *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir.

Yılar, M. B., & Şimşek, U. (2016). Sosyal Bilgiler Dersinde Jigsaw, Grup Araştırması ve Okuma-Yazma-Uygulama Yöntemlerinin Demokratik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Sakarya University Journal of Education*, *6*(2), 172-183.

Yılar, M., Şimşek, U., Topkaya, Y., & Balkaya, İ. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans öğrencilerinin akademik başarılarına etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(4), 297-318.

Yılar, M.B. (2015). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri. Doktora Tezi, *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Erzurum.

Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Ağdaş, H. (2017). Eğitsel Oyun Entegre Edilmiş İşbirlikli Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Fen Öğrenimi Motivasyonları ve Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *18*(2).

Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(17).

Yüksel, A. G. S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(16), 513-525.

Zentall, S.S., Kuester, D.A. ve CraigB. A. (2011).Social behavior in cooperative groups: Students at risk for ADHD and their peers. *Journal of Educational Research, 104*(1), 28-41.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YETİŞKİN EĞİTİMİ VE HAYAT BOYU ÖĞRENME DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

İlkay AŞKIN TEKKOL
Dr. Öğr.Üyesi-Kastamonu Üniversitesi, ilkayaskin@hotmail.com

Merve ELMAS AHLATÇIOĞLU
Yüksek Lisans Öğrenci-Kastamonu Üniversitesi, mervelmas26@gmail.com

ÖZ

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişimler ve değişimler, sürekli yeni öğrenmelere duyulan ihtiyacı da beraberinde getirmiştir. Bu durum hayat boyu öğrenme kavramının önemini ortaya koymuştur. Hayat boyu öğrenme, 21. yüzyıl becerisi olarak adlandırılmakta ve son zamanlarda ülkemizde de oldukça önemli görülmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak güncellenen lisans programlarında da yaşam boyu öğrenme yerini almıştır. Sınıf eğitimi ana bilim dalı programları incelendiğinde, seçmeli derslere ağırlık verildiği ve daha önce programda yer alan "Yetişkin Eğitimi" dersinin "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme" dersi olarak güncellendiği görülmektedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenen bireyler olmalarına ve öğretmenlik mesleği veli ve toplum ilişkisi bağlamında düşünüldüğünde, yetişkin eğitimi konusunda da bilgi sahibi olmalarına katkı sağlayan dersin kritik önem taşıdığı söylenebilir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ilk defa aldıkları bu ders hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma deseninde tasarlanmış ve betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 Güz döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan ve Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme dersini alan 23 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirmesinde, betimsel analiz işe koşulmuştur. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adayları "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Dersi"ne ilişkin beklentilerinin gerçekleştiğini ve dersin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, yetişkin eğitim ve hayat boyu öğrenme dersi, yetişkin eğitimi, hayat boyu öğrenme.

PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES 'OPINIONS ABOUT ADULT EDUCATION AND LIFELONG LEARNING COURSE

ABSTRACT

Developments and changes in the field of science and technology have brought the need for continuous new learning. This situation revealed the importance of the concept of lifelong learning. Lifelong learning is called the 21st century skill and has recently been seen as very important in our country. As a result of this situation, lifelong learning has taken its place in the updated undergraduate curricula. When the curriculum of primary school teacher education are examined, it is seen that the focus is on elective courses and the "Adult Education" course, which was previously included in the program, has been updated as "Adult Education and Lifelong Learning". In this respect, it can be said that the course, which contributes to the primary school teacher candidates to be lifelong learners and to have knowledge about adult education in the context of the relationship between the teaching profession and the society, can be said to be of critical importance. In this context, the aim of the study is to determine the opinions of primary school teacher candidates about this course they took for the first time. For this purpose, the research was designed in qualitative research design and descriptive method was used. The study group of the study consisted of 23 teacher candidates who were studying in the 2nd grade of Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching and taking the Adult Education and Lifelong Learning course in the 2019-2020 Fall term. The data of the research were collected with the interview form prepared by the researchers. Descriptive analysis was employed in the evaluation of the data obtained. As a result of the research, the primary school teacher candidates stated that their expectations regarding the "Adult Education and Lifelong Learning Course" were realized and the course contributed to their professional and personal development.

Keywords: Primary school teacher candidates, adult education and lifelong learning course, adult education, lifelong learning.

1.GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişimler ve değişimler, sürekli yeni öğrenmelere duyulan ihtiyacı da beraberinde getirmiştir. Bu durum bireyin öğrenmesinin sadece okullar ile sınırlı olmadığını göstererek (Boyraz ve Güçlü, 2018) yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini zorunlu kılmıştır (Kazu ve Erten, 2016). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme, yaşamın belirli dönemine sıkıştırılmış eğitim ve öğrenme becerilerinin aksine, sürekli değişen koşullara uyum sağlamak amacıyla ve tüm yaşam boyunca, yaşamın her alanında devam edecek bir öğrenme olarak ifade edilmektedir (Polat ve Odabaşı, 2008). Yaşam boyu öğrenme, kendini kişisel açıdan geliştirmek veya daha fazla eğitim almak isteyen bireylerin, kendi ilgileri doğrultusunda esnek ve özgür bir şekilde bu öğrenme gereksinimlerini giderebilmelerine imkân tanımaktadır. Yaşam boyu öğrenmede bu gereksinimlerin, her yerde informal ve formal olarak karşılanabilmesi söz konusudur (Aspin ve Chapman, 2001). Yaşam boyu öğrenme bireye ve bilgiye yapılan yatırımın artmasını ve bireylerin hayatlarını devam ettirmede gerekli temel nitelikleri edinmelerini desteklemektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Bir toplumda hayat boyu öğrenme felsefesinin uygulanabilmesi için geleneksel eğitim anlayışının değiştirilmesi, kurumlar arası işbirliğinin sağlanması ve bireylere hayat boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Güçlü, 2019). Hayat boyu öğrenme becerileri bireyin yaşamı boyunca işini sürdürmesi ve kendini gerçekleştirmesi için gerekli olan temel beceriler olarak belirtilmektedir (Selvi, 2011). Bu beceriler, düzenleme becerileri, iletişim becerileri, araştırma becerileri, kendi hedeflerini belirleme, değişime açık olma kişilerarası ilişkiler kurma, okuma, yazma becerileri, teknoloji okuryazarlığı, öz-denetim, üst düzey düşünme becerileri, sorumluluk alma, bağımsız karar verme, problem çözme, bilgiyi almada isteklilik, etkili iletişim kurma, değişiklik ve yeniliklere uyum, öğrenmeye isteklilik olarak ifade edilebilir (Adams, 2007; Demirel, 2009).

Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu yaşam boyu öğrenme için gerekli görülen sekiz temel yeterlik belirlemiştir. Bu yeterlikler (Figel, 2007, Akt. Demirel, 2011); anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yeterlik, fen ve teknolojide temel yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz başlık altında toplanmıştır. Nitekim bu beceriler 2017 yılında güncellenen ilkokul programlarında da yerini almakla birlikte (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017) programlarda bireylerin yaşam boyu kullanabilecekleri bilgilerin kazanılmasına ve onların yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağlanacağı vurgulanmaktadır (MEB, 2019). Bu durumda hayat boyu öğrenme yeterliğine sahip bireyler yetiştirmenin sağlanabilmesi de öğretmenlerin bu alan ile ilgili bilgi ve beceri sahibi olmalarına bağlıdır (Demirel, Sadi ve Dağyar, 2016).

Hayat boyu öğrenme ile bağlantılı olan kavramlardan biri de yetişkin eğitimidir (İliç ve Haseski, 2019). Yaşam boyu öğrenmede, yetişkin eğitimi üzerinde önemle durulmuş, yetişkinlerin kendilerini geliştirmeleri desteklenmiştir. Fakat yaşam boyu öğrenmenin, yalnız yetişkin eğitimiyle sınırlı bir kavram olarak da anlaşılmaması gerekmektedir (Karaman, 2012). Yetişkin eğitimi, gelişim süreçlerini tamamlayarak, belirli bir yaşam birikimine sahip ve kendi sorumluluğunu üstlenmiş, özgüvenini kazanmış bireylere yönelik; içerik, düzey ve yöntem sınırlılığı olmaksızın gönüllü olarak herhangi bir alanda gelişimi amaçlayan ve imkân sağlayan düzenli eğitim süreçlerini kapsamaktadır (MEB, 2009).

Hayat boyu öğrenme, 21. yüzyıl becerisi olarak adlandırılmakta ve son zamanlarda ülkemizde de oldukça önemli görülmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak güncellenen lisans programlarında da yaşam boyu öğrenmeye yer verilmiştir. Sınıf eğitimi ana bilim dalı programları incelendiğinde, seçmeli derslere ağırlık verildiği ve daha önce programda yer alan "Yetişkin Eğitimi" dersinin "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme" dersi olarak güncellendiği görülmektedir. Lisans ikinci sınıf dersleri arasında yer alan bu ders kapsamında, sınıf öğretmeni adaylarının yetişkinlere ders vermeleri durumunda neler yapabileceklerine dair bilgiler edinmelerinin yanı sıra, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları ve öğrencileri bu konuda yönlendirebilmeleri konusunda yapmaları gerekenleri de öğrenmektedirler. Bu sayede yetişkinlerin ve yetişkin öğrenmesinin özelliklerini öğrenen öğretmen adayları, yetişkinlerin etkili öğretim gerçekleştirebilmeleri konusunda katkıda bulunabileceklerdir. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005), öğretmenliğin diğer mesleklerden farklı olarak geniş bir kitle ile iletişim içerisinde bulunduğunu, sadece okul ortamında değil, okul dışında veliler ve toplum ile de bir arada olunan bir meslek olduğunu ifade etmektedirler. Bu durum öğretmenin sadece öğrencileri ile değil, velileri ile de ilgilenmesi gerektiği, ihtiyaç duyulan yerlerde onlarla yetişkin eğitimi uygulamaları gerçekleştirebileceği anlamına gelmektedir. Bu kapsamda bu ders, sınıf öğretmeni adayları için oldukça kritik olarak düşünülebilir. Ayrıca, bu ders ile öğretmen adayları yaşam boyu öğrenen öğretmenler olmalarına katkıda bulunularak, öğrencilerinin de 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarına sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ilk defa aldıkları bu ders hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesidir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Dersi'ne yönelik görüşlerinin tespit edildiği çalışmaların yer aldığı görülmektedir (İliç ve Haseski, 2019). Ancak sınıf öğretmeni adayları özelinde bir çalışmaya rastlanmamış olmasının, araştırmanın önemini arttırdığı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme dersine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla nitel araştırma deseninde tasarlanmış ve betimsel yöntem kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 Güz döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan ve Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme dersini alan 23 öğretmen adayı oluşturmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla sınıf öğretmeleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, ne yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek ne de yapılandırılmış görüşmeler kadar katıdır; iki uç arasında konumlanan görüşmelerdir (Karasar, 2019). Yapılan görüşmeler için araştırmacılar tarafından görüşme soruları oluşturulmuş ve iki konu alanı uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda

görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son şeklini alan görüşme formu, Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu öğrenme dersini alan 23 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılarak uygulanmıştır. Odak grup görüşmesi, bir konu, ürün veya hizmete yönelik benzer tecrübeler edinen bireylerin fikirlerini ve duygularını ortaya çıkarmak amacıyla 6-8 arasında kişinin katılımıyla gerçekleşen görüşmelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Sınıf öğretmen adayları ile 8, 8 ve 7 kişi olmak üzere üç oturum yapılarak odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, görüşme formu ile elde edilen verilerin yorumlanmasında betimsel analiz işe koşulmuştur. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir, yorumlanır ve neden-sonuç ilişkileri irdelenerek sonuçlar elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu amaçla araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının verdikleri cevaplar önceden belirlenen temalar çerçevesinde analiz edilmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmiş ve araştırmacılar arasındaki güvenirlik için Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği uyuşum yüzdesi kullanılmıştır [Güvenirlik=(Görüş Birliği)/(Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)]. Yapılan hesaplamalar doğrultusunda uyuşum yüzdesi 0,87 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte elde edilen verilere yönelik yapılan yorumların güçlendirilmesinde sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarına, derse ilişkin görüşlerini almak amacıyla altı soru sorulmuştur. Öğretmen adaylarına sorulan ilk soru, ***"Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Dersi'ni seçme nedeniniz nedir? Açıklayınız."*** şeklindedir. Bu soruya ilişkin analiz sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ders Seçimine İlişkin Dağılım

Kodlar	**f**
Mesleki gelişime katkı	6
Kişisel gelişime katkı	5
Merak	5
Ders sorumlusunun etkisi	4
Arkadaşların etkisi	4

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarından altısının mesleki gelişime katkı sağlaması amacıyla bu dersi seçtiğini ifade ettiği görülmektedir. Beşer kişi dersi merak ettiği için ve kişisel gelişimine katkı sağlayacağını düşündüğü için bu dersi seçtiğini belirtmiştir. Dörder kişi ise ders sorumlusunun sevilen bir kişi olmasından ötürü ve arkadaşları ile ortak ders almak amacıyla bu dersi seçtiklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Seçmeli dersler arasında eğitime, öğretmenlik hayatıma en faydalı bu dersin olabileceğini düşündüğüm için seçtim. Aynı zamanda halk eğitim kursları vs. kurslar açmak istediğimiz zaman bunun eğitimini almış gibi olacağım için seçtim. Bir yetişkine nasıl yaklaşılacağını bile öğretti." (k7) (Mesleki gelişime katkı)

"Hayat boyu öğrenme hakkında fikir sahibi olmak istediğim için seçtim." (k12) (Kişisel gelişime katkı)

"Yetişkinlerin öğrenim stillerini merak etmem ve bir yetişkine bir şey öğretirken nelere dikkat etmem gerektiğini merak ettiğim için." (k21) (Merak)

"X hocanın dersi anlatması en büyük etkendi. Bir diğer etken ise Y arkadaşımla birlikte ortak karar aldık." (k20) (Ders sorumlusunun/arkadaşların etkisi)

Sınıf öğretmeni adaylarına sorulan ikinci soru, ***"Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Dersi'ne ilişkin beklentileriniz nelerdi? Bu beklentilerinizin karşılandığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız."*** şeklindedir. Bu soruya ilişkin analiz sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Dersten Beklentilere İlişkin Dağılım

Kodlar	**f**
Yetişkin eğitimini gerçekleştirme	15
Yaşam boyu öğrenen olmaya katkı sağlama	4
Keyifli vakit geçirme	3
Diğer	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (f:15) dersten beklentisinin yetişkin eğitimini gerçekleştirebilme olduğu görülmektedir. Bunu yaşam boyu öğrenen olma beklentisi takip etmektedir. Üç öğretmen adayı dersi keyifli vakit geçirme beklentisi ile seçtiklerini belirtirken, bir öğretmen adayı ise dersten herhangi bir beklentisinin olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı (f:22), derse ilişkin beklentilerinin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Yetişkinlere nasıl bir şeyler öğretilebilir? Onlara bir şey öğretirken nasıl yaklaşmalıyız? Gibi konuları bekliyordum. Bu şekilde de oldu. Şu an bir yetişkine nasıl davranmalıyım? Onun bir konuyu öğrenme sürecindeki tutum, davranış konusunda bilgi sahibiyim." (k7) (Yetişkin eğitimini gerçekleştirme)

"Yetişkinlere eğitim nasıl olmalı, bir çocuk eğitiminden farkı nedir? Onları merak ediyordum. Öğrenmiş oldum. Aynı şekilde hayat boyu öğrenen insan nasıl olmalı hem öğrenmiş hem de birçok anı biriktirmiş oldum bu ders sayesinde." (k10) (Yaşam boyu öğrenen olmaya katkı sağlama)

"Derste keyifli vakit geçirmeyi bekliyordum. Öyle de oldu. Teorik bir dersten ziyade sıkılmadan eğlenerek öğrendiğim keyifli bir dersti." (k4) (Keyifli vakit geçirme)

"Açıkçası derse gelirken neyle karşılaşacağımı, ne öğreneceğimi bilmediğim için çok bir beklentim yoktu." (k23) (Diğer)

Öğretmen adaylarına sorulan üçüncü soru, ***"Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Dersi'nin işleniş sürecinde karşılaştığınız zorluklar var mıydı? Açıklayınız."*** şeklindedir. Bu soruya 14 öğretmen adayı herhangi bir zorlukla karşılaşmadığı yönünde cevap verirken; dokuz öğretmen adayı zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu cevaplara ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Dersin İşleniş Sürecinde Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Dağılım

Kodlar	**f**
Soruların cevaplarına ulaşma	4
Çekingen olma	3
Dersin kapsamı	2

Tablo 3'e göre, dokuz sınıf öğretmeni adayından dördü derste sorulan soruların cevaplarına ulaşma konusunda zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Üç öğretmen adayı çekingen olduğu için derse katılma konusunda zorlandığını belirtirken; iki öğretmen adayı da dersin kapsamından dolayı, daha önce görmedikleri konularla karşılaştıkları için zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Dersle alakalı olmayan bir durum ama söz hakkı alırken çekingen biri olmamdan kaynaklı bir zorluk yaşadım. Dersler gayet iyi ve eğlenceli geçti." (k22) (Çekingen olma)

"Grup etkinliklerinde bazı sorularda, cevaplarını bulmakta zorlanıyordum." (k20) (Soruların cevaplarına ulaşma)

"Başta dersin kapsamını öğrenmekte zorlandım. Onun dışında zorlandığım bir konu olmadı" (k23) (Dersin kapsamı)

Sınıf öğretmeni adaylarına sorulan bir diğer soru ***"Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Dersi'nin size kişisel açıdan katkıları olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız."*** şeklindedir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerine ilişkin dağılım Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Dersin Kişisel Gelişime Katkılarına İlişkin Dağılım

Kodlar	**f**
Kavramlara ilişkin farkındalık	9
Yaşam boyu öğrenen olma isteği	9
Özgüven artışı	6
Eleştiride bulunma	2
Etkileşim	2
Diğer	2

Sınıf öğretmeni adaylarının tamamı, bu dersin kendilerine kişisel açıdan katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 4 incelendiğinde bu katkıların en çok, kavramlara ilişkin farkındalık geliştirme ve yaşam boyu öğrenen olma isteği konularında olduğu görülmektedir. Bunu özgüven artışı izlemektedir. Diğer katkılar ise eleştiride bulunma, etkileşim, sabır ve farklı alanlarda farklı bilgiler öğrenme olarak sıralanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

> *"Evet düşünüyorum. Son zamanlarda ismini sıkça duyduğum bir kavramdı. İçeriğini öğrenmiş oldum."* (k2) (Kavramlara ilişkin farkındalık)
>
> *"Evet oldu. Kendimin de örgün eğitimin dışında eksik olduğum ihtiyaç duyduğum konularda (yaygın eğitimden) halk eğitim kursları ve çeşitli kurslarda eksiklerimi tamamlayabileceğimi veya bana bir şeyler katacağını düşünmemi sağladı."* (k13) (Yaşam boyu öğrenen olma isteği)
>
> *"Kişisel açıdan muhakeme ve bir konu üzerinde eleştiri yapabilme, kendimi ifade edebilmem anlamında beni geliştirdiğini düşünüyorum. Çünkü önceleri bu konuda biraz çekimserdim."* (k21) (Eleştiride bulunma)
>
> *"Bu ders sayesinde daha özgüvenli ve düşüncelerimi daha rahat dile getirebilir birisi oldum"* (k14) (Özgüven artışı)
>
> *"Sabırlı olmam gerektiğini öğrendim. Voleybol, örgü, futbol, vb. şeyler öğrendim. Farklı sınıflardan insanlarla ortak paydada buluşabileceğimi öğrendim. Özgüven katkısı oldu"* (k6) (Etkileşim/Diğer)

Öğretmen adaylarına sorulan beşinci soru, ***"Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Dersi'nin size mesleki açıdan katkıları olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız."*** şeklindedir. Sınıf öğretmeni adaylarının tamamı bu dersin kendine mesleki açıdan katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşlere ilişkin dağılım Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Dersin Mesleki Gelişime Katkılarına İlişkin Dağılım

Kodlar	**f**
Yetişkinlere nasıl öğretim yapılacağını öğrenme	17
Mesleki eğitimlere katılma	4
Dersleri etkili bir şekilde yürütebilme	4
Velilerle iletişim	4

Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (f:17) bu ders ile yetişkinlere nasıl öğretim yapılacağı konusunda bilgi sahibi olduklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşü, mesleki eğitimlere katkıda bulunma, dersleri etkili bir şekilde yürütme ve velilerle iletişim konuları izlemektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının bu konudaki görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> *"Evet, düşünüyorum. Mesleğim gereği gelecekte yetişkinlere okuma yazmayı öğretme ihtimalim var. Onlara karşı nasıl bir tutum sergilemem gerektiğini öğrendim."* (k1) (Yetişkinlere nasıl öğretim yapılacağını öğrenme)

"Evet düşünüyorum. Bu konuda bilgi sahibi olmalıydım. Tam olarak olmasa bile en azından fikirlerim var ve bunun için eğitimler almayı düşünüyorum." (k22) (Mesleki eğitimlere katılma)

"Mesleki açıdan öğretmen olduğumda ders esnasında dersi öğrenci merkezli nasıl gerçekleştiririm onu öğrendim." (k21) (Dersleri etkili bir şekilde yürütme)

"Meslek hayatımda sınıf öğretmeni olduğumdan velilerle iletişime geçeceğim. Bu noktada bana yardımcı olacak." (k7) (Velilerle iletişim)

Sınıf öğretmeni adaylarına sorulan son soru "***Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Dersi'nin daha etkili ve verimli yürütülmesi konusundaki önerileriniz nelerdir?"*** sorusudur. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerine ilişkin dağılım Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Dersin Yürütülmesine İlişkin Dağılım

Kodlar	**f**
Gözlem/görüşme yapma	12
Sınıf içinde daha çok uygulama yapma	5
Yetişkinlere yönelik öğretim uygulamaları gerçekleştirme	2
Diğer	1

Sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık yarısı (f:12), yetişkin eğitimi yapan kurumlarda görüşme ve gözlem yapmanın dersi daha etkili hale getireceğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra sınıfta yapılan uygulamaların arttırılmasını önermişlerdir. Ayrıca yetişkinlerle uygulama yapma konusunda da görüş bildirmişlerdir. Bir öğretmen adayı ise sınav olmamasının dersi daha etkili ve verimli hale getireceğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının bu konudaki görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Tek önerim hep beraber yetişkin eğitimi verilen bir yere ziyaret edip oradakilerle konuşabileceğimizi ve biz de orada uygulama yapmak isterdim." (k23) (Gözlem/Görüşme yapma-Yetişkinlere yönelik öğretim uygulamaları gerçekleştirme)

"Daha çok uygulama yapılabilir." (k9) (Sınıf içinde daha çok uygulama yapma)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Dersi"ne ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarına dersi seçme nedenleri, dersten beklentileri, dersin işlenişi sürecinde karşılaştıkları zorluklar, dersin kişisel ve mesleki açıdan katkıları ve dersin işlenişine yönelik önerilerini içeren altı soru sorulmuştur. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının dersi seçme nedenlerinin mesleki ve kişisel gelişime katkı başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Bunun yanı sıra öğretmen adayları, dersi merak etmeleri, ders sorumlusu ve arkadaşları ile ortak ders seçimi konularının da dersin seçilmesinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. İliç ve Haseski (2019)'nin öğretmen adaylarının "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Dersi"ne ilişkin görüşlerini tespit ettikleri araştırmada da, öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişime katkı sağlama ve merak konularının dersi seçme konusunda belirleyici olduğu ortaya konmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının derse yönelik beklentileri incelendiğinde, öğretmen adaylarının en büyük beklentilerinin yetişkin eğitimini gerçekleştirebilmek olduğu ortaya konmuştur. Sınıf öğretmeni adayları gerek öğrencilerinin velileri, gerek atanacakları yerdeki yetişkinlere ihtiyaç duyulduğu takdirde eğitimler verme konusunda istekli olduklarını ve bu derste bu konuda bilgi edinmeyi amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, yetişkin eğitimi verecek öğretmenlerin bu konuda profesyonel bir eğitim almaları gerektiği, bunun gerek lisans, gerek lisansüstü eğitimi gerekse hizmetiçi eğitimler yoluyla sağlanmasının önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (Sabatini ve diğerleri, 2000). Öğretmen adaylarının, düşük oranda yaşam boyu öğrenen olmalarına katkı sağlaması beklentisi içerisinde oldukları da araştırmada ortaya konan bir diğer sonuçtur. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beklentilerini kişisel beklentilerinden daha üstte tuttukları söylenebilir. Keyifli vakit geçirme beklentisi ise dersin seçmeli bir ders olmasından kaynaklı olarak ortaya konan bir görüş olarak kabul edilebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının tamamına yakını dersten beklentilerinin karşılandığını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarının dersin işleniş sürecinde genel olarak zorluklarla karşılaşmadığı söylenebilir. Az sayıda öğretmen adayı derste sorulan soruların cevaplarına ulaşma konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum dersin işlenişinin öğretmen adaylarının çok alışkın olmadıkları bir şekilde olması ile ilişkilendirilebilir. Ders kapsamında, her derste sınıf farklı gruplara ayrılarak her gruba sorular verilmiş ve bu sorular öğretmen adayları tarafından araştırılarak bulunmuş, ulaşılan cevaplar sınıf ile paylaşılmış ve bu sorulara yönelik tartışmalar yürütülmüştür. Bu durum öğrencilerin başta derse ayak uydurma konusunda zorlanmalarına neden olmuş olabilir. Nitekim öğretmen adayları ile yürütülen ve derslere yönelik görüşlerinin alındığı çalışmalarda öğretmen adayları genellikle anlatma yöntemi gibi geleneksel yöntemlerin kullanıldığını ifade etmişlerdir (Akbaba ve diğerleri, 2014; Şahin, Kartal ve İmamoğlu, 2013). Bu durumun sınıf öğretmeni adaylarının, derste zorlanmaları ve çekingenlik yaşamalarını açıklar nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının tümü "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Dersi"nin kişisel ve mesleki olarak kendilerine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Kişisel olarak bu dersin kendilerine kavramlara ilişkin farkındalık kazandırdığı, yaşam boyu öğrenen olma isteklerini ve özgüvenlerini arttırdığını ifade eden sınıf öğretmeni adayları; dersin mesleki olarak yetişkinlere nasıl öğretim yapılacağı konusunda katkısı olduğunu ve mesleki eğitimlere katılmaları konusunda güdüleyici olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca ders ile sınıf içerisinde yapacakları uygulamalara ilişkin ipuçları edindiklerini ve velilerle nasıl iletişim kurulacağı konusunda da bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının yetişkin eğitimi kapsamında sahip olmaları gerekenleri edindiklerini düşündükleri konusunda bir gösterge olarak düşünülebilir. Çünkü öğretmen adayları ders sonunda, yetişkinlere düzenlenecek eğitim durumları konusunda yeterli bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Collins (2004), eğitimcilerin yetişkin eğitimi konusundaki temel ilke ve uygulamaları bildiğinde, yetişkinlere etkili öğretimi gerçekleştirebileceklerini ifade

etmektedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının bu bilgilere sahip olduklarını düşünmeleri, yetişkin eğitimini gerçekleştirebileceklerine yönelik bir ipucu olarak görülebilir.

Sınıf öğretmeni adayları "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Dersi"nin daha etkili ve verimli olabilmesi konusunda, yetişkin eğitimi gerçekleştirilen kurumların (halk eğitim, vb.) ziyaret edilerek burada gözlemler yapılması ve çalışılan kişilerle görüşülmesini özellikle önermişlerdir. Ayrıca bu kurumlarda kendileri de uygulama yaparak kendilerini geliştirebilecekleri önerisinde bulunmuşlardır. Ders kapsamında, yetişkin eğitiminin temel ilkeleri ve uygulama konusunda yapılması gerekenler öğrenildikten sonra, her bir öğretmen adayının bir konuyu kendi sınıf arkadaşlarına öğretmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmeni adayları bu konudaki uygulamaların daha fazla yapılmasının dersi daha etkili hale getireceğini önermişlerdir. Tüm bu görüşler incelendiğinde, öğretmen adaylarının dersin daha etkili olabilmesinin yolunun, uygulama yapmak ve bu konuda yapılan uygulamalar hakkında bilgi edinmek olduğu üzerinde durdukları görülmektedir. Nitekim bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, yetişkin eğitiminin daha etkili olabilmesi için yetişkin eğitimcilerinin bu konudaki bilgi birikimlerinin yanı sıra uygulamalar yürütmüş olmalarına ve kendilerinden deneyimli eğitimciler ile iletişim ve işbirliği içerisinde olmalarının oldukça kritik görüldüğü tespit edilmiştir (Rodriguez ve McKay, 2010; Wahlgren, Mariager-Anderson ve Sorensen, 2016)

Araştırma sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Dersi"ne ilişkin beklentilerinin gerçekleştiği ve dersin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Buna göre, bu dersin sınıf eğitimi lisans programlarında zorunlu hale gelmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede sınıf öğretmeni adaylarının etkili yetişkin eğitimi veren öğretmenler olmalarının yanı sıra, yaşam boyu öğrenen olmalarına da katkı sağlanabilecektir. Bu kapsamda bu dersin zorunlu ders olarak sınıf eğitimi lisans programında yer alması önerilebilir. Bu konuda gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik olarak ise, dersin etkililiğinin tespit edilebilmesi amacıyla deneysel çalışmaların yürütülmesi ve farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının da "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Dersi"ne ilişkin görüşleri alınarak dersin programdaki yeri hakkında bilgi edinilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Adams, D. (2007). "Lifelong Learning Skills and Attributes: The Perceptions of Australian Secondary School Teachers". *Issues in Educational Research*, 17, 149-160.

Akbaba, B. ve diğerleri (2014). "Tarih Öğretmeni Adaylarının Atatürk İlkeleri Ve İnkılâp Tarihi Öğretimine Yönelik Görüşleri." *ZfWT*, 6 (2), 207-2226.

Aspin, D. & Chapman, J. (2001). Towards a Philosophy of Lifelong Learning. Aspin, D. ve Chapman, J., Hatton, M., Sawano Y. (Eds.). *International Handbook of Lifelong Learning* (Cilt 1), 3-33. Dordecht: Kluwer Academic Publishers.

Boyraz H. ve Güçlü, M. (2018). "Ortaokul Matematik Uygulamaları Dersinde Karşılaşılan Zorluklar (Kayseri İli Örneği)." *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 549-554.

Collins, J. (2004). "Education Techniques for Lifelong Learning Principles of Adult Learning." *RadioGraphics*; 24, 1483–1489.

Coşkun, P. ve Odabaş, H. (2008). "Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı." *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*: Antalya.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). "Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri." *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.

Demirel, M. ve Sadi, Ö. ve Dağyar, M. (2016). "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin İncelenmesi (Karaman İli Örneği)." *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 2016, 19-40

Demirel, M. (2011). "Lifelong Learning and Its Reflections on Turkish Elementary Education Curricula." *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 87-105.

Güçlü, M. (Ed.). (2019). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme.* Ankara: Pegem Akademi.

Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2013). "Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine bir Değerlendirme." *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34-48.

İliç, U. ve Haseski, H. (2019). "Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Ve Yetişkin Eğitimi Dersine Yönelik Görüşleri." *Ege Eğitim Dergisi*, 20 (1), 51-66.

Karaman, B. (2012). *Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Ülkemiz Milli Eğitim Sisteminde Yer Alan Sanat Eğitimcilerinin Mesleki Gelişim Olanakları.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kazu, İ. ve Erten, P. (2016). "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri." *İlköğretim Online*, 15(3), 838-854.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. California: Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi.* Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED).

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Rodriguez, A. G. & McKay, S. (2010). "Professional Development For Experienced Teachers Working With Adult English Language Learners." *CAELA Network Brief*, 1-8.

Sabatini, J. P. ve diğerleri. (2000). "Teacher Perspectives on The Adult Education Profession: National Survey Findings About an Emerging Profession." *Professional Development Kit Needs Assessment Report*.

Selvi, K. (2011). "Teacher's Lifelong Learning Competencies." *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1 (1), 61-69.

Şahin, Ç., Kartal, O. Y. ve İmamoğlu, A. (2013). "Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 101-118.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Wahlgren, B., Mariager-Anderson, K. & Sorensen, S. H. (2016). "Expanding the Traditional Role of The Adult Education Teacher-The Development of Relational Competences And Actions." T*eaching and Teacher Education,* 60, 303-311

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

ATÖLYE ÇALIŞMALARININ TASARIM EĞİTİMİNDEKİ ROLÜ ÜZERİNE

Öğr.Gör.İrem SABANUÇ GÖNÜL

Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü

isabanuc@yahoo.com

GİRİŞ

Bireylerin ortak bir konu üzerinde çalışmalarını, düşünmelerini ve öğrenmelerini sağlayan uygulamalı bilimsel öğretim tekniği olarak tanımlanan[29] atlöye çalışmaları (work shoplar), yeniye, özgüne ulaşma ve ayırt edici farklar yakalamayı amaçlayan tasarımcı için bir yaratma yöntemi, yol belirleme çeşitidir. (Şahan,2011:194) Çalıştay olarak da adlandırılan bu çalışmalar, tasarım eğitiminin başlıca ölçütlerinden olan düşünme, araştıran, sorgulayan, problem çözen, analiz eden ve özgün ürünler ortaya koyan bireyler yetiştirmeyi destekleyen bir eğitim etkinliği olarak değerlendirilebilir. Bu anlamıyla gerek mesleki bilgi olarak, gerekse sosyal paylaşım açısından öğrenci için kazanım sağlayan çalışmalardır.

1.ATÖLYE ÇALIŞMALARI

Atölye çalışması süresince kazanılan tecrübe, yalnızca farklı bakış açıları ve deneyime dayalı bilgi edinmek açısından değil, mesleki sosyalleşme açısından da önemli temeller oluşturmaktadır. Yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirmeye dayalı üniversite eğitiminin yanında, atölye çalışmaları bu becerilerin güçlenmesinde etkin rol oynamaktadır. Daha özgür bir çalışma alanına, paylaşım ortamına olanak sağlayan çalışmalar, çeşitli nedenlerden dolayı müfredat içinde oluşan eksikleri tamamlayabilmektedir. Bir atölye çalışmasına katılan öğrenci, Erich Fromm'un tasarım ve sanat eğitimi için anlamlı olan: *"Yaratıcılık, kesinlikten kurtulma cesaretini getirir."*[30] cümlesi ile anlatmaya çalıştığı gibi, öğrenciyi deneysel yaklaşım için cesartelendiren düşünce yapısı kazanmaktadır. Öğrenciler, zihinlerini daha serbest bırakabildikleri bu yaratım sürecinde, örgün eğitimde tam anlamıyla değerlendiremedikleri beyin fırtınası gibi birtakım yöntemleri da rahatlıkla kullanabilmektedirler. Bireylerde yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını ve problem çözme gücünü geliştirmeyi amaçlayan bir "grup tartışma" yöntemi olan beyin fırtınasının problem çözme

[29] Şahan, H. Hüseyin, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Ankara: 2011 s.194

[30] Aslan, Ö. (2019). Edebî türün değiĢimi bağlamında; "Türk edebiyatında hikâye/öykünün yaratıcı/deneysel yeni görünümü". Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8(4), 2057-2073.

yeteneğini geliştirdiğini ve problemlerin çözümünde daha fazla seçenek sunarak, yaratıcılığı desteklediği bilinmektedir. [31] (Aslan,2019:2059)

1.1. Atölye çalışmalarının içeriği ve işleyişi

Çalışma, genelde küçük gruplar oluşturularak gerçekleştirilir. Katılımcı sayısının on beş kişiyi geçmemesi ve kalabalık olmayan bir grupla çalışılması, sınıf ortamından farklı olarak bilgi paylaşımının, tartışmanın ve toplu olarak problem çözebilme tecrübesinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Süre, çalışmanın seyri için belirleyici bir konudur. Atölye çalışması, kısa sürede yoğun bir eğitim deneyimi yaratmayı sağlar. Genel olarak en az iki günlük bölümler halinde düzenlenen çalışmalar, konsantrenin devamlılığı açısından olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Konu, malzeme ve yöntem genel hatlarıyla belirlendikten sonra, çalışmada teorik mi yoksa uygulamalı bir eğitim yönteminin mi tercih edileceği katılımcılar ile paylaşılmalıdır. Katılımcılar çalışma konusu üzerine düşünürler ve çözüme ulaşma yolunda formüller üretmeye başlarlar. Elbette Tasarım eğitiminde uygulama esaslı atölye çalışmaları esastır ancak zaman zaman yaratıcı fikre ulaşmayı ve öncü düşünceyi yakalamayı amaçlayan teorik çalışmalar da yapılabilmektedir. Konu kavrandıktan ve etüd edildikten sonra problemler tespit edilip çözümü ile ilgili fikirler ortaya atılır. Diğer bir konu ise, çalışma için yeterli alanın ve donanımın sağlanmasıdır. Sağlanan ortamdaki donanıma paralel olarak, en yaratıcı çözüme ulaşılmaya çalışılır.
Ortaya konan fikirlerin bir ön uygulaması (prototipi) ya da doğrudan kendisi gerçekleştirilir. Tasarlanan nesnenin ya da fikrin her zaman tamamen bitmiş olması gerekmez, teorik ya da teknik bazı bilgilerin kazanıldığı ve yaratıcı fikri bulmak için çaba gösterilen çalışmalarda süreç, sonucun kendisi kadar öğretici olabilmektedir.

2. ATÖLYE ÇALIŞMALARININ SAĞLADIĞI KAZANIMLAR

2.1. Öğrenme

Atölye çalışmaları, tasarlama sürecinin ve uygulamalı becerileri aktarmanın verimli bir yoludur. Bu tecrübenin en önemli kısımlarından birinin katılımcılara yeni yöntemler denemeler sonucunda "başarısız olma hakkı" sağlaması olduğunu söylemek mümkündür. Başarısızlık, öğrenme sürecinde çok şey öğretir ve başarı ile sonuçlanan tecrübeden daha öğretici olduğu durumlar meydana gelebilmektedir. Bu durumun, örgün eğitimdeki gibi düşük not ya da ders tekrarı gibi bedelleri yoktur. Bu bedellerin oluşturduğu kaygı olmadan süreci yaşamak ve eksiklerini fark edebilmek katılımcı açısından değerli bir

[31] Aiken, M.; Krosp, J.; Shirani, A.; Martin, J. (1974). "Küçük Ve Büyük Grup Bilgilerinde Beyin Fırtınası Yönetimi"(Brainstorming In Small And Large Groups Information Management.) New Jersey: Prentice-Hall.s.82

kazanımdır. Elbette burada doğrudan, somut bir başarısızlıktan söz edilemez. Her katılımcı kendi tasarım anlayışı ve yaratıcılığı ölçüsünde çabalayacak ve kayda değer çalışmalar üretecektir ancak olumsuz giden aşamaları anlama, kavrama ve sonrası için bu bilgileri değerlendirmesi söz konusu olacaktır.

Bir öğrenim metodu olarak atölye çalışmaları, eğitim programlarında kullanılmakta olan "tam öğrenme" adı verilen öğrenim biçimi ile örtüşmekte, atölye çalışmalarındaki verimlilik ölçütleri açısından benzerlik göstermektedir. *"Tam öğrenme, hemen hemen bütün öğrencilerin, okulların öğretme amacını güttüğü tüm yeni davranışları öğrenebileceği görüşü üzerine temellendirilmiş olan yeni bir yaklaşımdır. Mevcut uygulamalarda tam öğrenmenin çeşitli şekillerini görmek mümkündür. Bütün bu uygulamaların temelinde aynı fikir yatmaktadır: Öğrencilere duyarlı ve planlı bir öğretim hizmeti sağlanır (….) onlar için de anlamlı olan bir "tam öğrenme" ölçütü belirlenirse hemen hemen bütün öğrenciler yüksek düzeyde bir öğrenme gücü geliştirebilirler."32* (Bloom, 1998:4)

Atölye çalışmaları sadece katılımcılar için değil yürütücüler için de önemli bir bilgi aktarım alanıdır. Geliştirdiği ya da önemli bulduğu fikir ve yöntemleri katılımcılara aktarması ders ortamından farklı bir paylaşım ortamı yaratmaktadır. Örneğin fakülte ortamında her sınıfta dersi olmayan bir Öğretim Üyesi, ortak temalı bir atölye çalışmasında her sınıftan istekli öğrencilerle bir araya gelerek öğrencileri tanıma ve onlarla bilgi paylaşma fırsatı elde edebilir.

2.2.Sosyal Kazanımlar

Sosyal çevre edinme, bireysel yaşamın geliştirilmesinde önemli rol oynar. Atölye çalışmaları farklı yarıyıllardan, (kurgulanışına göre bazen farklı kurumlardan) öğrencileri bir araya getirir. Örgün eğitim kapsamında gerçekleştirilen atölye çalışmalarında 1,2,3 ve 4. sınıflardan öğrencilerin aynı çalışma platformunda bir araya gelerek ortak bir konuda üretim gerçekleştiriyor olması önemli bir deneyimdir. Yeni insanlarla tanışmak ve yeni arkadaşlar edinmek, öğrencinin mesleki düşünme biçimini, bakış açısını geliştirmesinde yardımcı olabilmektedir. Genellikle ilgi alanları benzer olan kişiler ortak çalışmalarda yer alırlar. Ancak farklı alanlarda eğitim görenlerin aynı çalışmada yer alması, çalışma ortamındaki enerjiye ve sonuçta ortaya çıkan çalışmaların çeşit zenginliğine katkı sağlamaktadır. Bu çeşitlilik, örneğin farklı uzlanım alanları olan tekstil bölümlerindeki bir atölye çalışmasına dokuma, giyim tasarımı, baskı gibi dallarda çalışan öğrencilerin katılımıyla sağlanabileceği gibi farklı bölümlerden katılım gösterilmesi ile güçlenecektir. Disiplinlerarası birliktelikleri sağlayacak ve katılımcıların sonraki çok yönlü çalışmalarının önünü açacak, bu alanda fikir verecektir. Atölye çalışması, katılımcılar arasında bir topluluk duygusunun oluşmasına sebep olur ve ortak bir amaç doğrultusunda çalışmanın oluşturduğu enerjiyi destekler. Bu enerji, gönüllü olarak bir araya gelmiş bir grubun etkileşiminden kaynaklanır. Diğer bir deyişle, atölye çalışmalarının verimli olmasındaki başlıca etken, katılımcıların bir mecburiyetle değil, gönüllü olarak

32 **Bloom, Benjamin**,S.; İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, (Çev.D.A.Özçelik) MEB Yayınları, İstanbul 1998,s.4-5

çalışmada yer alıyor olmalarıdır. Katılımcılar, derslerde olduğu gibi not kaygısı, rekabet vb. sebeplerden dolayı ortaya koyamadıkları deneysel düşünme, özgün fikir üretme gibi konulardaki potansiyellerini atölye çalışması sırasında gösterebilmekte ve çoklu etkileşimin yarattığı enerjiyi bir katkı olarak yaratıcılıkları üzerinde kullanabilmektedirler. Bu durum, tasarım eğitiminde özgün olana ulaşmak için gerekli bakış açısını desteklemektedir. Katılımcılar, tartışarak yapıcı eleştirinin önemini kavrar, bu da bilgi paylaşma deneyimine derslerde olduğundan farklı bir boyut kazandırır.

3. İKİ FARKLI ATÖLYE ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ

Tasarım eğitiminde atölye çalışmalarının önemine ve verimine inanan bir Akademisyen olarak yürütücülüğünü üstlendiğim müfredat içi ve müfredat dışı olmak üzere pek çok atölye çalışması bulunmaktadır. Örnek olarak belirlenen iki atölye çalışması, farklı üniversitelerde gerçekleştirilmiş, aynı yöntemle iş üretirken farklı metodoloji ile sonuca ulaşılan iki ayrı atölye çalışmasıdır.

3.1.Kolaj giysiler

Bu çalışma, Mersin Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Tekstil ve Moda Tasarımı bölümünde 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Çalışma süresi iki ders günü olarak belirlenmiştir. Yaratım süreci, kağıt üzerinde görsel düşünme ve tasarlama becerisini geliştirmeye odaklanılmıştır. Görsel düşünme sırasında rastlantısal ip uçlarını değerlendirme alıştırmaları yapılmıştır. Beden- form ilişkisi, resimsel anlatım ve resimsel anatımın tekstil yorumlamaları konularında tartışılmış, fikir üretilmiştir. Bunun yanında, oluşturulan giyim nesnelerinin alternatif malzeme kullanımları üzerine fikir geliştirilmiştir. Esnek - yaratıcı düşünceye öncelik veren, süreç odaklı öğrenimi destekleyen bir metot izlenmiştir, giysilerin uygulaması yapılmamıştır.

Resim 1:Beden Aksesuarı[33]

Resim 2: Giyim Nesnesi[34]

[33] Tunç Canoğlu, Mersin Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü Öğrencisi

[34] Tunç Canoğlu, Mersin Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü Öğrencisi

Resim 3: Resimsel tasarlama[35]

Resim 4: Resimsel tasarlama[36]

Resim 5: Resimsel tasarlama[37]

Resim 6: Giyim nesnesi[38]

3.2. Kolaj giysiler 2

Atölye çalışması, Marmara Üniveristesi Güzel Sanatlar Fakültesi Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü Giyim Atölyesi'nde 2. sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Çalışma süresi 4 ders günü olarak belirlenmiştir. Uygulamaya öncelik veren sonuç odaklı öğretim metodunun uygulandığı bir çalışma olmuştur. Diğer örnekte olduğu gibi kağıt üzerinde görsel düşünme becerisini geliştirmek üzerine alıştırma yapılmıştır. Beden- form ilişkisi, malzeme üzerine fikir geliştirme, resimsel anlatım ve desenlerin tekstil yorumları kısmındaki yaratıcı düşünme ve uygulama süreçlerinde aynı yol izlenmekle beraber, bu çalışmada giysilerin uygulaması da gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler önce deneysel arayışlarla giysi formları oluşturmuş, ardından uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Böylelikle üretim teknikleri, zorlukları gibi

[35] Çağlayan Bolcal, Mersin Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü Öğrencisi

[36] Çağlayan Bolcal, Mersin Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü Öğrencisi

[37] Arın Tunç, Mersin Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü Öğrencisi

[38] Dilan Tamburoğlu, Mersin Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü Öğrencisi

konularda kaygılanmaksızın oluşturdukları fikirlerin gerçekleşip gerçekleşemeyeceğine ilişkin süreci tecrübe etmişlerdir.

Resim 7: Giyim nesnesi[39]

Resim8: Kolajın giysiye uyarlanmış hali[40]

Resim 9: Giyim Nesnesi[41]

Resim 10: Kolajın giysiye uyarlanmış hali[42]

Resim 11: Kolaj çalışması[43]

Resim 12: Kolajın giysiye uyarlanmış hali,detay[44]

[39] Ayşegül Coşkun, Marmara Ü.G.S.F.Tekstil ve Moda Tasarımı Giyim Dalı Öğrencis
[40] Ayşegül Coşkun, Marmara Ü.G.S.F.Tekstil ve Moda Tasarımı Giyim Dalı Öğrencisi
[41] Aslı Naz Ozan, Marmara Ü.G.S.F.Tekstil ve Moda Tasarımı Giyim Dalı Öğrencisi
[42] Aslı Naz Ozan, Marmara Ü.G.S.F.Tekstil ve Moda Tasarımı Giyim Dalı Öğrencisi
[43] Reyhan Eroğlu, Marmara Ü.G.S.F.Tekstil ve Moda Tasarımı Giyim Dalı Öğrencisi
[44] Reyhan Eroğlu, Marmara Ü.G.S.F.Tekstil ve Moda Tasarımı Giyim Dalı Öğrencisi

3.3 İKİ ÇALIŞMA ÜZERİNE GENEL DEĞERLENDİRME

3.1. nolu başlıkta yer alan atölye çalışmasında konu, yürütücü tarafından dönemin yaygın eğilimi (trendi) kapsamında "tropikal" olarak verilmiştir. Kolaj tekniği ile giysi görünümleri oluşturulurken tekstil malzemeleri, fotoğraflar, el çizimleri, yazılar vb. malzemeler kullanılmış, malzeme ve yöntemde herhangi bir kısıtlama getirilmemiştir. Tropik başlığı belirlenirken, sektöre hizmet eden bir çalışma yapılmamasına rağmen deneysel bir anlatım dili ile oluşturulan bu giysi fikirlerinin dönem eğilimlerini yakalaması amaçlanmıştır. Böylece katılımcı, sonradan oluşturacağı giysi koleksiyonları için çıkış noktası oluşturacak "kaynak tasarımlar" elde etmiştir. Bu anlayışla, giysinin kendisini oluşturmaktan ziyade fikri oluşturmanın ve yaratıcı düşüncenin önemi üzerinde durulmuş, uygulama ve malzeme gibi konulardan öncelikli olarak özgün fikri yakalamanın öncelendiği bir çalışma yapılmıştır. Eğitim sürecinde sadece sektöre yönelik giysi tasarlamaya yönelik derslere katılmış öğrenciler için farklı bir yaratma tecrübesi olduğu düşünülmektedir.

3.2. no.lu başlıkta yer alan atölye çalışmasında öğrenciler yine aynı yaratma yöntemini kullanarak deneysel arayışlarla giysi formları oluşturmuşlardır. Konu, katılımcının kendisine bırakılmış, her bir katılımcı kendi istediği konu üzerine inceleme yaparak ilerlemiştir. Uygulamaya öncelik veren sonuç odaklı öğretim metodunun uygulandığı bu çalışmada, katılımcılar kağıt üzerinde oluşturulan giyim nesnelerinin uygulamalarını gerçekleştirerek malzeme yönünden ve teknik açıdan kaygılanmaksızın oluşturdukları fikirlerin sonuca varabildiğine ilişkin tecrübe kazanmışlardır.

Özetle, 3.2 nolu çalışmada doğrudan giysinin tasarlanmış haline odaklanan bir yaratım süreci işlenirken, 3.1 nolu çalışmada yaratım sürecinin kendisine öncelik verilmiştir. Atölye çalışmalarının sonucunda ortaya konan iş her zaman önem taşımaktadır ancak kimi zaman süreç de başlı başına eğitimin bir parçası olabilmektedir. Çalışma, yürütücü tarafından hangi yöntemi ön plana alacak şekilde kurgulandığına göre, kimi zaman sonucun, kimi zaman ise sürecin ön planda olduğu bir eğitim yolu olarak değerlendirilir.

SONUÇ

Tasarım eğitiminin zenginleştirilmesinde önemli rolü olan atölye çalışmalarının, çoğunlukla yaygın eğitim programları dahilinde düzenlendiği görülmektedir. Bu çalışmaların, öğretici bir etkinlik olmanın ötesinde, farklı esaslar doğrultusunda ve çok çeşitli yöntemler kullanılarak örgün eğitim dahilinde gerçekleşmesi yararlı olacaktır. Kısa sürede, belirlenen amaca yönelik olarak çalışmayı ve ürün ortaya koymayı tecrübe etmek öğrencinin (katılımcının) problem çözme becerisini geliştiren bir kazanım olarak önemlidir. Öğrenci üretirken, derslerde izlediği yoldan farklı olarak, anlatım dili, iletilmek istenen mesaj, tasarlama yöntemi,

kullanılan malzeme gibi konuların eksik ya da hatalı olabileceği kaygısını taşımadan, yaratıcı ve özgür düşünmeye odaklanabilmektedir. Bu düşünce biçiminin bir getirisi olarak, çoğunlukla, sözü geçen ölçütlerin yerinde kullanıldığı çalışmalar ortaya koymaktadır. Bunun yanında, çalışma sırasında yaratım sürecinin grup olarak, etkileşim halinde tecrübe edilmesi çok yönlü öğrenmeye olanak tanımaktadır. Sadece çalışmalarda yer almak için hevesli olan öğrencilerin değil, eğitim yaşamında motivasyon eksikliği hisseden, yaratıcılık potansiyelini kullanamadığını düşünen öğrencilerin de atölye çalışmalarına katılmaları, yüksek üretkenliğini keşfetmesi açısından bir fırsat olacaktır.

Atölye çalışmalarında sürenin az olması, belirlenen başlığın sınırlayıcı olması gibi konular dezavantaj gibi görünebilir ancak bu gibi sınırlamalar yaratım sürecini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Dersler sırasında bir konuyu uzun zamana yayarak çalışmak öğrencilerin konu üzerindeki odağını azaltabilmektedir. Atölye çalışmaları kısa zamanda çözülmesi gereken problemler için düşünme, analiz etme yetisini güçlendirerek tasarımcı kimliğini beslemektedir. Bu anlamda atölye çalışmalarının yarıyıla yayılan öğrenme ve yaratma süreci kadar verimli bir tecrübe olabildiğini söylemek mümkündür. Elbette ki her zaman ve her durum için geçerli değildir ancak bu şekilde sonuç veren çalışmaların çokluğu dikkat çekicidir.

KAYNAKÇA

Aslan, Ö. ,Edebî türün değiĢimi bağlamında; “Türk edebiyatında hikâye/öykünün yaratıcı/deneysel yeni görünümü”. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,2019, 8(4), 2057-2073

Şahan, H. Hüseyin, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Ankara: 2011 s.194

Bloom, Benjamin,S.; İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, (Çev.D.A.Özçelik) MEB Yayınları, İstanbul 1998,s.4-5

Aiken, M.; Krosp, J.; Shirani, A.; Martin, J. Electronic Brainstorming in small and large groups information management. New Jersey: Prentice-Hall., 1972, s.82

TÜRKİYE'DEKİ ASKERİ DARBELERİN TÜRK MÜZİĞİNE OLAN ETKİLERİ VE BU DÖNEMLERDEKİ MÜZİK ESERLERİYLE HALKA VERİLMEK İSTENEN MESAJLAR

Prof. Dr. Kadir ULUSOY
Mersin Üniversitesi, ulusoykadir@gmail.com

Nihat ÇALIMLI
Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, akdamar6533@gmail.com

ÖZET

Dünyanın tamamında olduğu gibi darbe, ülkemizin de başlıca sorunlarından birini teşkil eder. Darbe, ülkedeki silahlı kuvvetler personelinin zor kullanarak devlet yönetimini ele geçirmesi demektir. Siyasi partilerin ülkede yaşanan ekonomik, siyasal ve sosyal problemleri çözmekte başarısız oldukları düşüncesi, darbeleri yapanlar tarafından askeri darbelerin başlıca sebepleri olarak belirtilir. Türk siyasi tarihinde darbeler, uzun zaman boyunca geniş etki alanlarına sahip olduğu gibi dünyanın birçok ülkesinde de 20.yüzyılda darbeler yaşanmıştır. Brezilya, Gine, Arjantin, Şili, Yunanistan, Mısır, gibi gelişmekte olan ülkelerde darbeler yaşanmıştır. Ülkemizde yaşanan darbeler, müzik türlerinin de değişmesinde çok büyük rol oynamıştır. Değişen müzik türleri de kişiler üzerinde psikolojik, sosyal ve kültürel açılardan etkili olmuştur. Araştırmanın amacı, Türkiye'de yaşanılan ve de kalkışılan darbe olaylarının Türk müziğine olan etkileri ve bu dönemlerde icra edilen müzik eserleriyle halka ne gibi mesajlar verildiğini belirlemektir. Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımına uygun betimleyici bir tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; 1960 askeri darbesinden sonra yabancı müziklerin ülkemize girişlerinin hızlandığı, yerli orkestraları koruyucu kanunların yapıldığı, yabancı şarkılara Türkçe sözlerin yazılarak yeni müzik türlerinin oluşturulduğu görülmüştür. Bu dönemin tüm dünyada yaygınlaşan gençlik ve kitle hareketlerinin müzik akımlarının, ideolojilerinin Türkiye'yi de etkisi altına aldığı tespit edilmiştir. Müzik giderek sloganlaşmaya başlamış, halka ideolojik fikirler, mesajlar veren bir hal almıştır. Anadolu rock müziği geniş kitlelere ulaşmıştır. Türkiye'deki ekonomik, sosyal ve politik değişimin de etkisi ile değişik yerel müzik türleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan en etkin olanı ve günümüze kadar da etkisini sürdüreni arabesk müzik olmuştur. 1980 darbesinden sonra politik müzik yapanlar ülke dışına kaçmış, eserlerinde göç olgusunu ele almışlardır. Özgün müzik diye nitelendirilen protest müzikle Türkiye'nin içinde bulunduğu durum ile ilgili siyasi mesajlar içeren eserler yapılmıştır. Başbakanını, bakanlarını, gencecik fidan gibi delikanlılarını asan darbe zihniyetinin karşısında en etkili duruş ve tepki müzik aracılığıyla verilmiştir. Memleket meselelerinden uzak, dünyaya yabancı, tek derdi aşk meşk olan bir nesil yetiştirmeyi planlayan egemenlerin karşısına notalarla halka mesajlar verilerek kurgulanan planlar bozulmuştur. Sonuç olarak ortak hafızamızı korumak isteyen sanatçıların daha o günlerden başlayarak günümüze kadar birçok şarkıda darbeleri işledikleri belirlenmiştir. Bu dönemlerde yazılan şarkı sözleriyle darbelerin acımazsız yüzü insanlara etkili bir şekilde anlatılmıştır. Şarkılarla toplumda darbelere karşı duran, sesini yükselten, özgür, demokratik yönetime kavuşmayı arzulayan bir algı oluşturulduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik, darbe, politika, müzik kültürü

THE IMPACTS OF THE MILITARY COUPSON TURKISH MUSIC IN TURKEY AND THE MESSAGES AIMED TOCONVEY TO THE PUBLIC THROUGH THE MUSIC WORKS DURING THE PERIOD

ABSTRACT

Coup is one of the principal problems of our country as in the rest of the world. The coup means that the staff of the armed forces in the country takes over the government of the state by force. The idea that political parties fail to solve the economic, political and social problems in the country is stated as the main reasons for the military coups by those staging them. The coups have been staged in many countries of the world in the 20th century and the coups have had wide impact in Turkish political history for a long time. Coups have been staged in developing countries such as Brazil, Guinea, Argentina, Chile, Greece and Egypt. The coups staged in our country played an important role in the change of music genres. Changing music genres have also had impact on individuals in terms of psychological, social and culture. The objective of the research is to determine the impact of the coups stage in Turkey the messages conveyed to the public through the music works during the period. In this research, a descriptive screening model suitable for qualitative research approach was used. At the end of the research; it has been observed that introduction of foreign music to our country accelerated, the laws protecting domestic orchestras were legislated and new music genres were created by writing Turkish lyrics for foreign songs. It has been determined that the widespread mass movements of youth, music trends and ideology in the world also influenced Turkey. Music has gradually started to become slogan and has taken a form conveying people ideological ideas and messages. Anatolian rock music has reached wide masses. Various domestic music genres have emerged with the impact of social and political change in Turkey. It is the Arabesque music which has been the most effective and continuing up to date. After the coup in 1980, those making political music migrated abroad and addressed the phenomenon of migration in their works. The works including political messages about the situation in Turkey have been produced through the music described as protest music. The most effective stance and reaction against the mentality of the coup hanging the prime minister, ministers and young people was maintained through music. The plans designed by the sovereigns who plan to raise a generation far from national matters, foreign to the world and whose only concern is love were ruined by conveying messages to the public through musical notes. As a result, it has been determined that the artists who want to protect our common memory addressed coups in many songs since then. The tyrannical side of the coups was effectively explained to the people with the lyrics written in these periods. It has been determined that a perception standing against the coups, raising the voice, and desiring to achieve free, democratic management in the society was created through the songs.

Key Words: Music, coup, politics, music culture

GİRİŞ

Türkiye'de en son 15 Temmuz 2016 yılında gerçekleşen kalkışma ve darbe olayları dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi bizim ülkemizde de görülmektedir. Darbe: Ülkedeki silahlı kuvvetler personelinin zor kullanarak devlet yönetimini ele geçirmesi demektir. Siyasi partilerin ülkede yaşanan ekonomik, siyasal ve sosyal problemleri çözmekte başarısız oldukları düşüncesi, darbeleri yapanlar tarafından askeri darbelerin başlıca sebepleri olarak belirtilir. Belli dönemlerde ordu tarafından hükümetlere verilen muhtıralar da darbe gibi sonuçlar ortaya çıkarabilir. Darbeciler, genellikle insanların uykuda oldukları en hazırlıksız anlarda darbeyi yapıp, bütün iletişim araçlarını, devlet dairelerini, en temel kaynakları ele geçirip amaçlarına ulaşmaya çalışmaktadırlar. Müzik, insan hayatının en önemli parçalarından birisidir. Müzik, insan kültürünün ürettiği en eski etkinliktir. Bu özelliğiyle de yaşanılan dönemin siyasal, toplumsal, ekonomik boyutlarının izlerini müzik tarihi üzerinden de sürmek mümkündür. Müziğin yaşanılan dönemin özelliklerini bire bir yansıtma gücü de vardır (Marangoz, Y. 2015).En ilkel toplumlardan günümüze siyasi kurumlarla müzik arasında yakın bir ilişki olmuştur. Tüm sanat dallarının kısmen ya da büyük ölçüde siyasi kurumlar tarafından himaye edilmesi ve desteklenmesi geçmişten günümüze varlığını korumaktadır (Göher, F. 2007).Türk siyasi tarihinde darbeler, uzun zaman boyunca geniş etki alanlarına sahip olduğu gibi dünyanın birçok ülkesinde de 20.yüzyılda darbeler yaşanmıştır. Brezilya, Gine, Arjantin, Şili, Yunanistan, Mısır, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde darbelerin yaşandığı bilinmektedir. Birçok Afrika halkı **1**950'li yılların sonları, 1960'lı yılların başlarında Fransa, İngiltere, Belçika, İspanya, Portekiz gibi Avrupa ülkelerden bağımsızlık elde ederek kendi kendilerini yöneteceklerine inandılar. Fakat bu umutlar çok sürmedi özellikle eski Fransız sömürgelerinde askeri darbe furyası başladı. 1960'da Kongo, 1961'de Benin ve Togo, 1963'te Gabon'da askeri cuntalar yönetimlere el koyarak Afrika halklarının kendilerini yönetmelerine izin vermediler. Darbeciler, Fransa, ABD ve Rusya'nın Afrika'daki sömürge sonrası politikalarına hizmet ettiler. 1960'tan 2012'ye kadar 85 askeri darbe ve yüzlerce başarısız darbe girişimleri gerçekleşti. "Darbe politikası" Afrika'nın vazgeçilmez ve önlenemez politikasına dönüştü. 23 Aralık 2008'de Gine'de yapılan askeri darbeyi halk radyo ve televizyonda Gine ordusunu ulusun savunucuları ve nüfusun koruyucusu olarak sürekli darbeyi çağrıştıran Bembeya Jazz National adlı şarkıyla öğrendiler (Counsel, 2010). Şili' de 11 Eylül 1973 yılında ABD destekli yapılan askeri darbeyle Allende hükümeti devrildikten sonra ordu müziğe savaş ilan etmiş, özellikle Yeni Müzik Hareketi müzisyenlerinin çoğunu ceza evlerine koymuş, bir kısmına da uzun yıllar sürgün hayatı yaşatmıştır. Yeni Müzik Hareketi müzisyenleri, yerli enstrümanları ve ritimleri benimsemiş, hem ABD popüler kültürüyle ilişkili emperyalizmi hem de Latin Amerikalı elitlerin yerli kültürü yok saymasını reddetmiştir (Neustdat, 2004). Arjantinli Mempo Giardinelli "Aslen" adlı şarkısında Arjantin'de 1976 yılında yapılan askeri darbeyle birlikte askerlerin uyguladığı fiziksel işkenceden kaynaklanan sesleri anımsatmaya çalışmıştır. Brezilya'da 1964'ten 1985'e kadar süren askeri diktatörlük rejimi döneminde çok büyük insan hakları ihlalleri, sürgün ve ölüm vakaları görülmüştür. Brezilya'da Tom Jobim " Bossa Nova" müzik hareketiyle esnek ve sade bir dil kullanan, darbe döneminde etkili olan müzisyenlerinden biridir (Treece, 1992). 29 Ekim 1923 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti 1945 yılına kadar tek parti iktidarı ile yönetilmiş. 1950 seçimlerini kazanan Demokrat Parti 10 yıl süreyle iktidarda kalmış. Bu tarihten sonra Türkiye'de hemen hemen 10 yılda bir askeri müdahaleler yaşanmıştır. İlk askeri darbe 27 Mayıs 1960 yılında, ikincisi ise 12 Eylül 1980 yılında gerçekleşmiştir. 12 Mart 1971 ve 27 Aralık 1979 tarihlerindeyse iktidara muhtıra verilmiştir. 28 Şubat 1997 tarihinde hükümete yapılan müdahale ise post modern darbe olarak tarihe geçmiştir. 27 Nisan 2007 tarihinde Genel Kurmay Başkanlığının resmi internet sitesinde yayınlanan mesaj da e-muhtıra diye tanımlanmıştır. 22 Şubat 1962, 20 Mayıs

1963, 20 Mayıs 1969, 9 Mart 1971 ve 15 Temmuz 2016 tarihlerinde ise kalkışılan darbe girişimleri başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Askeri müdahaleler her alanı etkilediği gibi müzik kültürümüzü de etkilemiştir. Bu dönemlerde müzik aracılığıyla halka siyasi, sosyal, dini mesajlar verilerek kamuoyu oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de yaşanılan ve de kalkışılan darbe olaylarının Türk müziğine olan etkileri ve bu dönemlerde icra edilen müzik eserleriyle halka ne gibi mesajlar verildiğini tespit etmektir.

Araştırmanın problemi

Türkiye'deki askeri darbelerin Türk müziğine etkileri nelerdir ve bu dönemlerdeki müzik eserleriyle halka hangi mesajlar verilmeye çalışılmıştır?

YÖNTEM

Bu araştırmada, ülkemizde yaşanan ve de kalkışılan darbelerin müziğimize olan etkileri ve bu dönemlerde yapılan müzik eserleriyle halka verilmek istenen mesajlar ile halkta oluşturulan algılar betimlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma betimsel tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, çoklu öznel veri türleri ve kendi doğal ortamında belirli durumlardaki bireylerin incelenmesine dayanan yorumlayıcı araştırma yaklaşımıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Nitel çalışmalar, doküman inceleme, araştırılması istenen olgu ve olaylar ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesine dayanır. Betimsel tarama araştırmaları ise mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı amaçlar (Kaptan, 1998).

BULGULAR VE YORUMLAR

Türkiye'de Müzik Politikaları

Müzik, insan doğasının bir parçası olarak evrensel bir insan davranışı ise, müzik denilen fenomeni bilimsel teoriler içinde bulunan genel modellerle tanımlamak ve anlamak mümkün olmalıdır (Ayhan, 2009). Müzik, yaşamın en eski kavramlarından biridir. Yüzyıllar içinde o günkü zamana, o zamanın insanlarına, o insanların oluşturduğu toplumlara göre kendini çoğaltarak, yenileyerek ve geliştirerek evrimleşmiş olan müzik, günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Müzik oluştuğu ilk çağlardan bu yana; insanlar ve toplumlar için kendini ifade etme, tanımlama, anlatma ve birbirleri ile uzlaşma yolu olarak kullanılmıştır. Duygu ve düşüncelerin dizini olan müzik, sahip olduğu ifade gücüyle adeta eşsizdir (Angı, 2013).

Müzik aktif bir üretimdir. Bestecinin kaleminden dökülür, icracıyla bütünleşir ve gün ışığına çıkar. Bu açıdan resim, öykü, romandan çok, tiyatroya yakındır. Bu yanıyla diridir. Her yeni seslendirilişte, tat ve lezzetleri değişebilir. Devingendir, heyecanlıdır, sürprizlidir (Andaç, 1997: 57). İnsana, bütün sanatlardan daha büyük bir kolaylık ve etkileme gücüyle ulaşan müziği seslerle düşünme, sesler aracılığı ile yaşamı duyumsama ve geliştirme yolunda insan gerçeğinin, bütün ilişkileri içinde, araştırılması ve aktarılması sanatı olarak tanımlayabiliriz (Selanik, 2010).

Müzikte Tanzimat ile başlayan batı düşüncesine yönelik gelişmeler ve çokseslilik alalındaki çalışmalar ancak Cumhuriyet döneminde akademik bir temele oturtulabilmiştir. Bazı kaynaklara göre, Osmanlı Sarayı'nın batılı orkestrayı tanıması Kanuni Sultan Süleyman zamanına rastlar. Dönemin Fransa Kralı 1. Francois'in yapılan yardımlara bir şükran ifadesi olarak İstanbul'a gönderdiği orkestra, bir süre sonra Kanuni tarafından geri gönderilmişti.

17. ve 18. Yüzyılda Avrupa'nın ilgisini çekerek etkileri klasik bestecilerin eserlerine yeni renk ve anlatım öğesi olarak giren Mehter, yeniçeri ocağının kaldırılmasıyla yerini bandoya bıraktı. Ülkemizde batı tekniğinin uygulandığı ilk eğitim kurumu saray bandosudur. Daha sonra, Muzika-i Hümayun adındaki bu topluluğun bünyesine bir Saray Orkestrası ve bir Fasıl Heyeti eklendi. Müzik, ders olarak okullara ilk kez 1870'de İstanbul Mualim Mektebinde girdi. Anadolu'da müzik eğitimi çoğunlukla bilgisiz ve yetersiz kişilerin elinde başladı(Selanik, 2010).

Türkiye'de köklü müzik politikası, Cumhuriyetle birlikte başlatılmıştır. Ulu Önder Atatürk bütün alanlarda olduğu gibi, müzik alanında da köklü ve kalıcı çalışmaların yapılmasının önemini ve zengin kaynaklara sahip Türk müziğinin sağlam temellere oturtulmasının gereğini en başta vurgulamıştır (Turan,1992:257). Bu dönemde eğitim görmeleri için Avrupa'ya müzisyenler gönderilmiş, Türk Halk Müziği temalarına dayalı, Batı Müziği armoni kurallarına göre çok seslendirilmiş bestelerin yapılması desteklenmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında siyasi ideoloji müzik eserlerine yön vermiş, onu şekillendirmiş, ortaya konan eserler sıkı bir denetimden geçmiştir. Daha sonraki yıllarda televizyonun tek kanallı dönemlerinde TRT bünyesi içinde müzik eserleri denetimden geçmek durumundaydı. Öyle ki, 1968-1972 yıllarında denetime gönderilen 2394 şarkıdan 950'si yayınlanabilir izni almıştı (Kutluk, 1997: 73).

Türkiye'de müzik eğitimi alanında İstanbul'da ilk defa 1917 yılında kurulan " Dar-ül-Elhan" dan sonra, 1924 yılında Ankara'da "Musiki Muallim Mektebi" adıyla akademik özellikte öğretim yapan ilk müzik eğitimi kurumu açılmıştır. Bu kurumun ardından 1936 yılında Ankara da Devlet Konservatuvarı kurulmuştur. Ankara Devlet Konservatuvarına nakledilen öğrencilerden bir kısmı Gazi Eğitim Enstitüsü'ne aktarılmasıyla da 1938 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü açılmıştır (Turan, 1992).

Ziya Gökalp'in halk müziği Batı formları düşüncesine paralel olarak yeni kurulan milli devlete yaraşır bir milli müzik oluşturma çabalarına diğer yeni girişimlerle devam edilir ve üst üste birçok adım atılır. Bu kapsamda, ''Atatürk'ün, ''Bizim hakiki musikimiz'' dediği halk müziğinin derlenmesine ve kompozitörler tarafından işlenmesine 1924 yılında başlanır. İlk derleme gezisi Batı Anadolu'ya yapılır ve derlenen türküler ''Yurdumuzun Nağmeleri'' adı altında yayınlanır (1925). İstanbul Konservatuvarı, 1926-1929 yılları arasında Anadolu'ya dört derleme gezisi düzenler, bu gezilerde derlenen türküler ''Halk Türküleri'' adı altında 14 defter halinde yayınlanır (Budak, 2006; akt. Kabataş, 2017).

Devlet eliyle yapılan müzik çalışmalarının yanında piyasada ve sivil alanda da müzikal faaliyetler devam etmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Meşrutiyet'ten kalma topluluklar oyunlarını sürdürmektedir. Birçok operet heyeti tarafından operetler oynanmakta ve ilgi görmeye devam etmektedir. Daha Osmanlı döneminde Türkiye'ye gelen Tango Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren hızlı bir gelişim gösterir. Bulunduğu ülkenin yerel müziğinden alabildiğine yararlanmayı bilen Tango, Türkiye'de de kolayca yerelleşir, birbiri ardına tango yorumlayan ve besteleyen sanatçılar ortaya çıkar. 1935-37 yıllarında yurt dışında eğitim gören Orhan Avşar ve 1938'de Türkiye'ye gelen Macar asıllı

Darvaş, bu türün öncüleridir. Tango gitgide özgünleşerek özellikle '60'lı yıllarda devlet radyolarının da desteğiyle altın yıllarını yaşar (Meriç, 2006).

Türkiye'de caz müzik ise 1920'li yıllarda görülür. Ermeni asıllı Leon Avigdor, Avrupa'da duyduğu bu müziğe hayran olur ve Türkiye'de de söylemeye başlar. 1933 yılına dek kurduğu değişik topluluklarla cazı İstanbul'da duyurur. 1940'lı yıllarda ülkede birbiri ardına caz toplulukları kurulur ve özellikle İstanbul'daki gece kulüplerinde icralar başlar. Caz da hızla yayılır (Meriç, 2006: 29).

Demokratik ülkelerin II. Dünya savaşını kazanacağı düşüncesinin hakim olmaya başlamasından itibaren Türkiye'de daha demokratik bir sisteme geçilmesine yönelik isteklerin arttığı görülür. İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesinden sonra ise; SSCB'nin Türkiye'den üs ve toprak talebi devleti idare edenleri endişeye sevk eder. Gelişmeleri yakından takip eden ve doğru okuyan devlet yönetimi; Batılı ülkelere yanaşmaya, onların desteğini kazanmaya çalışır. Bu da, bir takım demokratik adımların atılması, tek partili merkezi yönetimin iplerinin gevşetilmesi ile sonuçlanır. Bu serbestlik artışı ile devletin bazı eski politikaları gibi müzik politikaları da eleştirilmeye başlanır ve eleştiriler arttıkça eski politikalarda bazı geri adımlar atılır. 1943 yılında, İstanbul Belediye Konservatuarı'nda, sınırlı da olsa Osmanlı Geleneksel Müziği eğitimine izin verilmesi müzik politikalarında ilk önemli geri adım olarak görülebilir. 1944 yılından sonra alaturka-alafranga müzik tartışmaları daha da hızlanır. Çeşitli dergilerde alaturka müziğin yayın süresinin radyolarda kısaltılması eleştirilir. Bu tartışmalar 1945 yılı bütçe görüşmeleri sırasında Meclis'e kadar sıçrar. Başlangıç nedeni ne olursa olsun, Meclis'te dönen tartışmalar, Osmanlı Geleneksel Müziği'ni Türk Halkı'na yabancı olarak gören hâkim düşünce tavrında bir kırılma olduğunun belirtisidir (Balkılıç, 2009).

Türkiye'de Çok Partili Hayata Geçiş Sürecinde Müzik

Ülkemizde 1950 seçimleri ile iktidara gelen Demokrat Parti liberal ekonomik ve sosyal görüşleri çerçevesinde tamamen kontrolsüz bir ekonomik ve sosyal program uygulamaya koyar ve Cumhuriyet'in kuruluş döneminde devlet eliyle yapılan inkılapları gevşetme yoluna gider. Siyasal düzeyde tek parti döneminin son bulması, ekonomide tarımsal üretimden sanayi üretime doğru yönelişin hızlanması ve toplumsal açıdan kentlere doğru hızlı bir göçün ortaya çıkması Türkiye'nin toplumsal ve ekonomik yapısında önemli değişimleri beraberinde getirir. Gevşeyen sistem ve dışa açık ekonomik büyüme politikaları sonucunda Türkiye'ye değişik batı ürünleriyle birlikte batı kaynaklı popüler müzik türleri de serbestçe girmeye başlar. NATO ittifakına girmemizle beraber, başta TSK olmak üzere ABD ve batı ile yakın temasa geçen sivil ve asker kişi sayısı da artar. Bu da, yeni müzik türlerinin ülkeye girişini hızlandıran diğer bir etken olur. Gerek toplumsal ve ekonomik yapıdaki gelişmelerle, gerekse teknolojideki gelişmelerle, önceden daha çok canlı olarak konserlerde veya radyodan dinlenen müzik, yavaş yavaş endüstri haline gelmeye ve canlı bir müzik piyasası oluşmaya başlar. Plaklar, gelişen müzik ve kayıt teknolojilerinin de yardımıyla, hemen her eve ulaşabilecek önemli bir güç olarak görülmeye başlanır. Bu durum devletin müzik üzerindeki kontrolünün ve devlet kurumlarının müzik yayınındaki tekelinin kırılmasına sebep olur. Bir müzik piyasası 1900 yılından sonra ülkemizde plak satışlarının başlaması ve değişik plak şirketlerinin kurulmasıyla başlamış, Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra da devam etmiş, ancak pikap ve radyo sayısının azlığından dolayı bu piyasa çok fazla büyüyememiştir. Bu dönemde Türkiye siyasi ve kültürel yaşamında da en önemli değişmeler ortaya çıkar, devlet eliyle musiki yaratma planı bir daha açılmamak üzere kapatılır (Kabataş, 2017).

Ülkemize bundan sonra yeni müzik türleri hızla girmeye ve yayılmaya devam eder. 1940'lı yıllarda Amerika'nın Sesi radyo yayınının da etkisi ile Caz' a olan ilgi, 1950'li yıllarda Türkiye'ye gelen ABD'li subaylar vasıtasıyla daha da yaygınlaşır. 1950'li yıllar, Türkiye'de caz dışındaki Batı müziği türlerinin de iyice tanındığı ve yerleştiği yıllardır. Bu gelişim yıllarında ilk popüler yıldız ortaya çıkar: Celal İnce. Onun sesinden tüm Türkiye'ye yayılan Kovboy Şarkısı, bir dönemin en sevilen şarkısı haline gelir, böylelikle tango dışında bir türün de Türkiye'de tutulabileceğini göstermiş olur. Celal İnce'nin popüler olduğu yıllarda birbiri ardına kurulan orkestralar, mambo' dan çaça' ya birçok türde ürünler verir. Bu orkestraların çalışma alanları, art arda açılan gece kulüpleridir. 1955'te İstanbul'da Deniz Harp Okulu öğrencileri tarafından bir rock'nroll orkestrası kurulur. Bu, yeni bir dönemin başlangıcıdır. Türkiye'de belki de ilk defa yeni bir tür Batı'yla aynı zamanda icra edilir. Durul Gence ve Erkan Gürsal tarafından kurulan Deniz Harp Okulu Orkestrası, önce okul içinde, sonraları da Somer Soyata ve Arkadaşları takma adıyla İstanbul okullarında konserler verir. O dönemde kurulan gruplar İstanbul'da konserlere ağırlık verirler ve yabancı radyolardan dinleyerek öğrendikleri şarkıları kendilerince yorumlarlar. Makul olan, yorumun mümkün olduğu kadar az yapılmasıdır. Bir şarkı orijinaline ne kadar yakın olursa o kadar ilgi ve itibar görür. Bu arada provalarda da ilk beste çalışmaları başlar. Ancak yapılan bestelerin tümü İngilizce sözlüdür (Meriç, 2006: 29-30).

Darbe Dönemlerinde Türkiye'de Müzik

Dünyanın tamamında olduğu gibi darbe, ülkemizin de başlıca sorunlarından birini teşkil eder. Darbe: Bir ülkede silahlı kuvvetler personelinin silah zoru ile ülke yönetimine el koyması demektir. Hükûmetlerin, ekonomik ve sosyal sorunları çözmekte başarısız oldukları iddiası, darbeciler tarafından askeri darbelerin başlıca nedeni olarak gösterilir. Belli dönemlerde ordu tarafından hükûmetlere verilen muhtıralar da darbe gibi sonuçlar ortaya çıkarabilir. Darbeler siyasi hayatımızın uzun zamandır bir parçası haline gelmiştir.

Türk siyasal hayatında darbeler ve askeri vesayet sisteminin tesisi bir gelenek haline gelmiştir. Modern Cumhuriyetin kuruluşunda büyük bir role sahip olan askerler kendilerini kurulan devletin ve Atatürk ilkelerinin bekçisi olarak görmeye başladılar. Atatürk ve İnönü dönemlerinde siyasete müdahale etmemişlerse de çok partili hayata geçildikten sonra sisteme müdahale etmeye başlamışlardır. Sisteme yapılan müdahaleler 1960 darbesi ile başlamış ve bu darbe sonrasında kurumsal yapıda yapılan değişikliklerle askerin sistem üzerindeki vesayeti tesis edilmiştir. Seçilmişlerin kontrolden çıktıkları düşünüldüğünde bir müdahale daha onlar için kaçınılmaz olmuştu (Akıncı, 2014). 80 darbesiyle birlikte her alanda olduğu gibi müzikte de baskı ve yasaklar en ağır şekilde uygulanmaya başlanmıştır. Darbeyle sindirilmiş, susturulmuş, sorgulamayan, sorgulatmayan, düşünmeyen, düşündürmeyen, apolitik, popüler kültüre koşulsuz entegre olmuş halk katmanları yaratılmak istenmişti (Öztürk, 2019: 97).

Tüm sanat dalları içerisinde insanları etkileme ve birleştirme gücüne en çok sahip olan müziktir. Yönetimi elinde bulunduranlar her çağda müziğin bu gücünden faydalanmışlardır. İktidardakiler tarihsel süreçte kendilerini öven, güçlerini vurgulayan müzisyenleri takdir etmiş, ödüllendirmiş, onlara yardım etmişlerdir. Bu durum ilkel toplumlarda da, Avrupalı saray müzisyenlerinde de, Osmanlı'da da, günümüzde de benzerlik göstermektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nda çoğu padişah, eserlerini beğendikleri bestecileri desteklemiş, maddî kaynak sağlamıştır. Avrupa'da da durum benzerdir. Pek çok besteci, krala bağlı bir şekilde çalışmalarını yürütmüştür.

Bu dönemde Batı müzik kalıplarının etkisi, köyden kente göç ile birlikte artmıştır. 1961'de Erol Büyükburç'un kendi bestesi olan *Little Lucy*, ,Türkiye Rock Tarihi'nde yabancı dilde yazılan ilk parça olur ve Erol Büyük-Burç, Türkiye'nin yerli Elvis'i olarak ünlenir (Erkal, 2014: 77). 1960'lardan başlayan ve 1970'lerin sonuna kadar etkisini sürdüren harekette müzik, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de önemli bir unsur olmuş ve Türkiye'de Batı müziğinin taklit edilmesiyle Batı'daki akımlardan etkilenerek, rock ve türkülerin bir sentezi olarak Anadolu rock müzik türü ortaya çıkmıştır (Gürses, 2017).

1960'ların sonlarında Erkin Koray, Cem Karaca, Barış Manço ve Moğollar, Fikret Kızılok, Mazhar Alanson-Fuat Güner-Özkan Uğur önde gelen Anadolu rock sanatçılarıdır. 1970'ler kırdan kente göçün ivme kazandığı, toplumsal talep ve mücadelelerin yükseldiği, kent kültürünün yeniden biçimlendiği yıllardır. Popüler ve protest müzikte Fikret Kızılok, Melike Demirağ, Selda Bağcan, Edip Akbayram, Zülfü Livaneli ve Cem Karaca, politik eksende söz ve müziklerini kendileri yazan Üç Hürel önemli isimler olur (Kahyaoğlu, 2010: 230-231). 1970'lerde yaşanan sol söylemli gençlik hareketleri içinde çok marjinal biçimde rock kültürünün izleri görülmüş, 1980'lerde ise yok olmuştur (Akay, Fırat, Kutlukan ve Göktürk, 1995: 127).

Kitle kültürü, içinde bulunduğu toplumun doğasını yansıtır ve bu doğaya karşı durma, muhalif kültürü anlayarak, gösterilen tepkilerle onu güçlendirerek, itaat etmeye zorlayanları engelleme potansiyeline sahiptir. Popüler müzik anlayışı, mevcut kültüre karşı bir güç oluşturabilir. Kurulu kültürel yapıya saldıran, alay eden sanatlar o kadar popüler olabilir ki ona karşı çıkması beklenenler bile onu destekler hale gelebilir. Popüler sanat, yeni formlar geliştirir veya eski formlara yeni yönler belirleyerek ticari kültürün ilgisini devamlı üzerinde tutmaya devam eder (McGregor, 2000; akt. Gürses, 2017). Karşı kültür genellikle egemen kapitalist, kolonyolist ve toplumsal düzene ait egemen değerlerin reddine dayanmaktadır. İleri kapitalist düzenin ahlaksızlığını temsil eden Vietnam Savaşı, egemen değerlerin karşılık bulduğu ailevi değerler, eğitim sistemi, eşitsizlik ve özgürlüğü kısıtlayan politik sistem, dernekler, parlamento, üniversite gibi kurumlarına karşı durmaktadır. Bu bağlamda müzik, müziğin kendisi, şarkılar ve sanatçılar arasındaki ilişkiler yerler/uzamlar, diğer kültürel ürünler ile metinler arası ilişkiler aracılığıyla pek çok bakımdan anlamlıdır. Ancak en açık anlamlandırma seviyesi sözel anlamdır. Şarkı için yalnız sözler bir öykü sağlamaz. Aynı zamanda sözler, dinleyiciler tarafından sanatçıların nasıl algılandığını belirlemeye ve onların neyi simgelediğine yardımcı olabilirler (Sakar, 2014: 114-116). 68 Kuşağı'nın öğrenci hareketleriyle başlayıp Dünya'nın dört bir yanına hızla yayılması, genel olarak o dönemin dünya müziklerini etkilemiş, Dünya'da Protest/Muhalif Müzik ya da Devrim Müziği denilen türlerin doğmasını sağlamıştır. Türkiye'de ise Protest Müzik, ağırlıklı olarak Özgün Müzik adıyla anılmaya başlanmıştır(Doğan ve Dönmez, 2016). Her dönem kendi koşulları içinde kendi protest müziğini ve müzisyenini ortaya çıkarırken bir taraftan da gelenekten beslenen müzikle/müzisyenle hesaplaşılmıştır (Eren, 2017).

Cem Karaca, 1968 olayları ve 12 Mart 1971 askeri darbesinin ardından yaşanan sıkıntıların ve başarısızlığın anlatıldığı "Mutlaka Yavrum" (1975) parçasında dönemin yarattığı çatışma "Biz görmedik sen görürsün yavrum didişmeden geçen bir gün mutlaka" dizeleriyle açıklanmakta fakat gelecek nesle daha iyisini yaratması için öğütler verilmektedir. Barış Manço, 1960-1980 dönemi boyunca karşı kültür ürünü olan rock kültüründen etkilenmekle birlikte sanatsal üretiminde geleneksel formları benimsemiş ve milliyetçilik söylemini sürdürmüştür. Dolayısıyla kadın, egemen ataerkil söylem biçimleriyle şarkı sözlerinde temsil edilmiş ve sistemin devamını içeren temalar şarkı sözlerini

oluşturmuştur. Çok farklı bir çevrede yetişen, müzik çevrelerince Hafif Batı Müziği veya pop sanatçısı olarak tanıtılan ancak kendisini bunların dışında kabul eden ve Türk bestekârı denilen Barış Manço'nun çağın ihtiyaç, talep ve estetiğine uygun yeni bir oluşumu temsil ettiğini görüyoruz. Bu oluşum kültürdeki sürekli unsurların çağ ve medeniyet değişiminde nasıl muhafaza edildiğini göstermesi bakımından fevkalade ilgi çekicidir. Barış Manço 2023 adlı albümünde Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılı için yazılmış kayaların oğlu adlı şiirinde kaya, Cumhuriyet rejimini temsil eder, onun kayalar kadar yıkılmaz ve güçlü oluşunu anlatır (Yangın, 2002).

1968 yılında bütün dünyada yayılan kitle hareketleri Türkiye'de de etkilerini gösterir. Bu durum ülkemizdeki sosyal, ekonomik ve politik duruma gösterdiği etkiye paralel olarak müziğe de etkiler. 1960'lı yıllarda yerleşip palazlanan müzik türleri, bunları üreten ve icra eden müzisyenler ve bunları piyasaya süren müzik endüstrisi ve basını artık güçlenmeye ve kurumsallaşmaya başlamıştır. Bu kurumsal yapı gerek dünyada gerekse ülke içinde oluşan gelişmelere kendi dinamikleri içinde tepki vermeye başlar. Örgütlenir, şirketleşir, birbiriyle rekabet eder ve giderek siyasileşerek kamplaşır. 1972'de, Şanar Yurdatapan ve Atilla Özdemiroğlu tarafından kurulan ŞAT Yapım, Türkiye'nin ilk yapım şirketidir ve oldukça önemlidir. İzmirli besteci Ali Kocatepe, Bora Ayanoğlu ve Timur Selçuk'un açtığı yoldan ilerleyen ve özgün besteler yapan bir başka isimdir. Ali Kocatepe'nin çalıştığı en önemli yorumculardan birisi Nükhet Duru'dur. 1974 yılında yaptığı ve iki türkü düzenlemesini seslendirdiği 45'likle (Aklımda Sen/Karadır Kaşları) müzik hayatına atılan Duru, 1977'den sonra Ali Kocatepe ile çalışır, bestecinin Sabahattin Ali şiirleri üzerine yaptığı şarkıları seslendirir. Nükhet Duru ile birlikte dönemin diğer iki yorumcusu Sezen Aksu ve Nilüfer'dir. Nilüfer ilk plağını 1972'de yapar (Meriç, 2006).

Sezen Aksu ise Sezen Seley adıyla yaptığı ilk plağını 1975'te çıkarır. Melodi Plak'ta grafiker olarak çalışırken kendi bestelerini plak yapma imkanı bulan Hümeyra ise 70'li yıllara damgasını vurmuş özgün isimlerden, aynı zamanda pop müziğin en önemli ozan yorumcularından birisidir. 70'li yıllar, pop müziğin gerçekten popüler olduğu yıllardır. Bu dalga, memleketin Avrupa'da da kendini göstermesine vesile olur ve Beyaz Kelebekler, 1975 yılında, ''Sen Gidince'' ile Hollanda listelerinde varlık gösterir. Bu pop müzik adına, hem de Eurovision'a katıldığımız yıl kazanılmış ilk büyük başarıdır. Ancak siyasi hareketlerin tırmanışı, dengelerin değişmesi ve toplumsal muhalefetin güçlenmesi pop müziğini de etkiler. Yıllardır, Anadolu kokulu çalışmalar yapan Cem Karaca, Selda, Edip Akbayram gibi sanatçıların başını çektiği bir ekip, giderek sloganlaşan şarkılar üretmeye başlar. Ali İzzet Özkan'dan Âşık Mahsuni'ye, Âşık İhsani'den Ruhi Su'ya uzanan bir geniş kültürün üzerine sağlam yapılarla oturan bir başka tür, bir anda gelişir. Yılların romantik şarkıcısı Timur Selçuk, 1977'de yaptığı tümüyle politik şarkılardan oluşan albümünü, Hey Dergisi'ne şu sözlerle tanıtır: ''Sesim tüm dünyada, Türkiye'de yaşayan ezilenlerin, zulüm çekenlerin sesi.'' Politik müziğin yükselişe geçmesi yeni yorumcuları ortaya çıkarırken pop müziğin ünlü sesleri toplumsal mesajlar içeren şarkılar üretmeye başlar. Metin Ersoy, İskender Doğan, Füsun Önal, Tanju Okan bunlardan birkaçıdır. 1960'lı yıllarda, popüler sanatçıların, türkülerini yorumlamayı tercih ettiği isim Aşık Veysel'di. 1970'li yıllarda Cem Karaca, Selda, Edip Akbayram gibi politik misyon üstlenmiş sanatçılar Mahsuni Şerif türküleri söylerken, Barış Manço, Tülay, Neşe Karaböcek gibi isimler Neşet Ertaş türküleri söyler ve bu sanatçılar tarafından yorumlanan türküler daha çok kentlerde ilgi görür. 12 Eylül'ün bilançosu ağır. Ahmet Kaya'nın zirvede olduğu yıllarda yayınlanan "Baş Kaldırıyorum" albümündeki şarkılar darbe sonrasını özetler niteliktedir. Müzik açısından diğer önemli bir unsur da gazinolardı. Gazinolar eğlence hayatını renklendiren mekânlardı. Gazinolar; şarkı programları ve eğlenceleriyle tam bir program

sunuyor ve orta sınıfa uygun fiyatlarıyla büyük bir kesime hitap ediyordu. Gazinolar 70'li yıllarda en çok rağbet gören eğlence mekânları haline gelir. Zeki Müren dâhil birçok ünlü isim biraz da gazinolar sayesinde popüler hale gelir. Bu dönem (1960-1980 arası), toplumun, devletin, kurumların hızlı bir değişime uğradığı, kabuk değiştirdiği, siyasi ve ekonomik krizlerin hayatın bir parçası olduğu, büyük sıkıntı ve acıların yaşadığı yıllardır. 1970'lerin sonlarına doğru ülke ekonomisi iyice bozulur. Yüksek enflasyon, ekonomik krizler, işsizlik vb. sıkıntılar iyice artar. Bu durum iyice güçlenmiş olan işçi sendikalarının organize ettiği işçi eylemlerini ve politik karışıklıkları daha da körükler. Bu eylemler ve politik gerginlikler politik şiddeti artırır. Güvenlik problemleri, işyerlerini işgal etme, hatta yakma, döviz yokluğundan sanayi için gerekli ara mallar ve yatırım mallarının ithal edilememesi gibi sebeplerle sanayi üretimi daha da düşer. Ülkede büyük bir kargaşa yaşanmaya başlar. Asıl görevleri halkın sorunlarına çözüm üretmek olan politikacılar, çözüm üretemedikleri gibi kendileri sorunun bir parçası haline gelirler. Bu durum toplumu bir umutsuzluğa, karamsarlığa ve infial haline sokar. Bu ruh hali de müziğe yansır. Sıkıntı olan yerde isyan olur, protesto olur, eleştiri olur. En sıkı rejimlerde bile bu bir şekilde dile gelir. Bunun da en yoğun dile geldiği alan sanattır, müziktir. Türkiye'de de benzer gelişmeler olmuştur. Sosyal sorunlara duyarlı sol kesimler, halk müziği temelinden de yararlanarak bu tavrı göstermeye çalışırlar. Âşık Ali İzzet Özkan, Âşık Mahsuni, Âşık İhsani gibi isimlerle şekillenen bu üslup, sol kesimin sözcülüğünü üstlenir. Bu anlamda protesto geleneği, önceleri Ruhi Su ile 1970'lerin ortalarından itibaren ise Zülfü Livaneli, Rahmi Saltuk, Sadık Gürbüz gibi bağlama çalan yorumcular tarafından sürdürülür (Öztürk, 2002; akt. Kabataş, 2017).

Arabesk ya da ortaya çıktığı yılların yaygın adıyla dolmuş müziği 1970'li yıllarda ülkemizde geniş çevrelerin malı olmuştur. Eylül 1980'den sonra dolmuşlara ve minibüslere, arabesk müziğin sözlerinin yazılması yasaklandı. Aynı müziğin TRT'de yayınlanması zaten baştan beri yasaktı. Bu yasaklara rağmen arabesk müzik, gün geçtikçe yeni temsilcilerle birlikte yükselmeye devam etti (Yaşar ve Atılgan, 1993).

Sağ kesimler ise kendilerini; sistemi ve devleti koruyan bir pozisyona koyduklarından etkili bir protesto tarzı geliştiremez. Bunların yanında, çoğu araştırmacının, köyden kente plansız göç ve gecekondulaşma sürecinin yarattığı ve beslediğini, ekonomik krizlerin de katkıda bulunduğunu iddia ettiği, isyankâr diye tabir edilen bir müzik türü de vardır: Arabesk. Bazı araştırmacılar, bu müziğin popülerleşmesinin başlangıcı olarak kabul edilen Orhan Gencebay'ın ilk kasetinin gözde parçası ''Batsın bu dünya!'' diye başlayan şarkıyı örnek göstererek bu türü bir protest müzik, bir başkaldırı müziği, bir isyan müziği olarak tanımlama çabalarına girmektedir. Oysa, bu türün bilinen parçalarına bakıldığında böyle bir toplumsal başkaldırı, yönetime ve ondan kaynaklandığı düşünülen haksızlıklara isyan etme olmadığı görülür. Bu müzik bir sıkıntıyı dile getirmektedir, bir isyan söylemi de vardır ama bu isyan sisteme değildir, kaderedir. Sıkıntıların sebebi ya felektir, ya kaderdir ya da yaradan. İsyan da, somut olmayan bu varlıklaradır. Bu yönüyle isyan ediyormuş gibi konuşan Arabesk aslında baş eğicidir, edilgendir, kadere isyan eder ama kaderine de razıdır. Sorunları net olarak ortaya konamadığı için problemleri de çözümsüzdür. Devlete, toplumsal bir gruba veya sisteme isyan etmez, saldırmaz. Kader ve felek elle dokunur varlıklar olmadığı için nefretini dışarıda var olan bir nesne veya varlığa da yönlendiremez. Onun için nefreti ve düşmanlığı, bu kötü kaderin sahibi ve doğal olarak hak edeni olan kendine yönelir.

1980'li yıllarına ise 12 Eylül Darbesi ile başlayan Türkiye, artık her on yılda darbe yaşayan bir toplumdur. 70'li yıllar da yükselen solun üzerinde silindir gibi geçildiği, Kenan Evren'in cumhurbaşkanlığındaki ANAP iktidarı ise Özal'ın liberal görüşleriyle toplumda bir rahatlama sağlamaya çalışmaktadır. TRT'nin arabeske karşı mesafesi ise aynı oranda devam etmesine rağmen 1979 yılında Orhan Gencebay'ın, 1981 yılında ise Kibariye'nin TRT'nin yılbaşı gecesinde sahne aldığı yıllardır. 1980 arabesk müzik için de dönüm noktalarından birisini oluşturacak ve 80 öncesi ve sonrası arabesk müzik farklarıyla vurgulanacaktır. Artık Gencebay'ın o ünlü eserindeki *"her şey karanlık/nerde insanlık/kula kulluk edene/yazıklar olsun."* gibi sözlere pek rastlanmamaktadır. Özbek de Orhan Gencebay'ın 1983'teki Dil Yarası plağıyla birlikte şarkı sözlerinde çok daha açıkça gözlemlenebilir bir anlam farklılığı geliştirdiğini ve bu ikinci döneme ait çok önemli ilk özellik, aşkın toplumsal sorunlarla iç içe geçen niteliğinden sıyrılmasıdır (Özbek,2013:203–204). Bunun arabeske yansıması da yakından görülebilmektedir. Özellikle 1968–1977 yılları arası arabeskinin niteliğinin ve seçim sonuçlarının gösterdiği gibi, toplumsal haklar talep eden bir tavır eleştirel boyutunu kaybettiğinde, hem daha tutucu hem de kolay yönlendirilebilir bir hale gelmektedir (Özbek,2013:126). 1970'lerin ortasındaki antidemokratik uygulamalar, yaralı bir toplum oluşmasının kaynağıdır. 1960'ların yüreğine ve bilincine sokulan ideolojik operasyonun altyapısındaki kırmızı ışık, arabeske yeşil ışık şansını tekrar verir (Ok, 2004: 13). Ancak şu da bir gerçektir ki bu türün kendi içinde çok kaliteli örneklerini icra eden şarkıcılar ve çok güzel besteler de vardır. Bu da arabeskin popülerleşmesinde çok önemli bir rol oynamıştır. Bu türün en başarılıları, zaman içinde ''Babalar'' diye tabir edilen Orhan Gencebay, Müslüm Gürses ve Ferdi Tayfur gibi günümüzde bile saygınlığını koruyan şarkıcılardır. Arabesk furyasında mantar gibi çoğalan ancak yine mantar gibi kısa ömürlü olan birçok şarkıcı, bu arada çocuk şarkıcılar da ortaya çıkar ancak çoğu kalıcı olamaz. 1980 yılında meydana gelen askeri darbe ile artık Türkiye'deki her şey gibi müzik te tamamen değişen şartlara uyum sağlayacak, bazı türler etkinliğini artırırken bazıları da gerilemeye başlayacaktır. Askeri darbenin ardından politik müzik yapan şarkıcıların tamamına yakını yurt dışına kaçar. Bunun yanında askeri yönetim tarafından bu tür şarkı ve şarkıcılar yasaklanır. Bu yasaklama öyle noktalara gelir ki, politik hiçbir yönü olmayan Bülent Ersoy gibi şarkıcılar bile nasibini alır. Eskinin büyük isimlerinin çoğu ortadan çekilince meydan devletle veya sistemle sorunu olmayan, her üzücü şeyi kadere ve feleğe bağlayan, kaderine razı ve pasifist türlere kalır. Eskinin büyüklerinin hala ülkede kalanlarına da bu ürkeklik sirayet eder ve yükselen arabesk onları da etkiler. Bu dönemde Türk Sanat Müziği'nin paşası Zeki Müren bile arabeske bulaşır. Hatta Anadolu Rock' un babalarından Erkin Koray'ın yeni şarkılarında bile arabeskleşme etkilidir. O dönemde yaptıkları şarkılara bakınca Sezen Aksu ve Nilüfer gibi popun yıldızlarının bile oldukça arabeskleştikleri görülebilir (Kabataş, 2017).

Modernist anlayışın müzik üzerinde kurduğu bir tahakküm da bulunmaktadır. Bu anlayışa göre arabesk, bir an önce geride bırakılması gereken feodal değerlerin, bir dış etkinin müziğidir, tek seslidir oysa gerçek müzik çok sesli olmalıdır. Öte yandan yıllarca söylendiği şekliyle arabeskin köyden gelenlerin elinden çıkan müzik olduğunu söylemek çok mümkün gözükmemektedir (Şahin, 2014).

Darbe ve kalkışma olayları ülkemizin ve toplumumuzun hayatını o kadar hızlı ve derinden etkiler ki; yakın zamanda yaşadığımız ve bir daha asla yaşamak istemediğimiz 15 Temmuz darbe girişiminin ardından da müzik piyasası da hızla etkilenmiştir. Fetullahçı terör örgütünün (FETÖ) 15 Temmuz'daki darbe girişiminin ardından, türkü, rap, marş, pop ve rock müzik türünde 50'den fazla beste yapılmıştır. Şarkıcı ve söz yazarı İbrahim Erkal, darbe girişimine tepki amacıyla yapılan, "Bugün adamın adam olduğu gündür/İhanetçinin madam olduğu gündür/Bugün halkın kahraman,

hainlerin toz duman, bugün vatanın vatan olduğu gündür" sözlerinin yer aldığı "Bugün O Gündür" bestesini yorumladı. Ayna grubu, "Millet Marşı", sanatçı Uğur Işılak "Yeniden Diriliş", Ümit Besen "15 Temmuz Marşı" bestelerinde halkın destanını anlattı. Sözlerini Hüseyin Rahmi Göktaş'ın yazdığı, Hakan Mevlüt Göktaş'ın besteleyip seslendirdiği "İstanbul'un Köprüsü" türküsünde, abi kardeş sanatçılar "İstanbul'un köprüsü kırmızıya boyandı/Topların gümbürtüsü göğsümüze dayandı" sözleriyle darbe girişiminde Boğaziçi Köprüsü'nde verilen mücadeleyi anlattı. Ender Tekin, "15 Temmuz Darbe Marşı" adıyla bestelediği şarkıda "Uçakların altında, namluların önünde bir millet kıyam durdu şehit olana kadar/Hainlerin, tankların, mavzerlerin önünde bir millet kıyam durdu şehit olana kadar." sözlerine yer verdi(Kabataş, 2017). Ötekileştiren, düşleri yıkan, halkta kanayan yaralar bırakan darbelere en büyük direnişlerden birisi de müzik aracılığıyla verilmiştir. Sanatçılar eserleriyle halka mesajlar vererek darbelerin etkilerini yıkmaya çalışmışlardır.

SONUÇ

İnsan yaşamının bir yansıması olan müzik, hayatımızdaki değişikliklerden de aynı şekilde etkilenmektedir. Müzik kültürümüz zaman içerisinde ülkemizde yaşanan gelişmelere paralel olarak şekillenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş döneminde uygulanan devletçilik ilkesiyle oluşturulmak istenen milli müzik çalışmaları devlet destekli bir süreç izleyerek zamanla bir klasik müzik potansiyeli oluşturmuştur. 1950'den sonra ülkemizde uygulanan liberal politikalarla birlikte yabancı müzikler de ülkemizde görülmeye başlanmıştır. Bu dönemde yabancı şarkılara Türkçe sözler yazılarak ortaya çıkan pop müzik, 1960 askeri darbesinden sonra dönemin ruhu gereği politik bir görünüm almıştır. Anadolu Pop ve Rock müziğin politik içeriği ve de bu müziği icra edenlerin siyasi tavırları halk üzerinde etkili olmuş ve ülkede muhalif bir müzik kültürü oluşturmuştur. Askeri darbenin yarattığı buhranlı hava ve de ülkede yaşanan ekonomik sıkıntılarla beraber yaşanan işçi göçleri Cem Karaca gibi sol muhalif müzik yapan müzisyenlerin eserlerine konu olmuştur. Demokrasinin içselleştirilmediği ülkemizde 12 Mart 1971'de asker muhtıra vererek siviller aracılığıyla toplumu dizayn etmeye devam etmiş. Darbe, muhtıra ve ülkede yaşanan sıkıntılar müzik kültürümüzü fazlasıyla etkilemiştir. 70'li yıllarda seslendirilen çoğu eserde, sol muhalif sanatçılar sloganlaşan şarkılarla mesajlar verip yaşanan olaylardan dolayı halkta suçlu arayan bir algı oluşturmaya çalışmışlardır. Bu çalışmada da görüldüğü üzere darbe dönemlerinde müzik aracılığıyla halk hareketleri oluşturulmaya çalışılmış, söylenen şarkılarda devrim, isyan gibi söylemlerle muhalif bir oluşum yaratılmak istenmiştir. Protest Müzik, Türkiye'de Özgün Müzik olarak görülen bu müzik türü özellikle gençler üzerinde etkili olmuş ve darbelerin yarattığı baskıcı yönetim anlayışına karşı söylemler içeren şarkılarla hayat bulmuştur. Popüler müzik türlerinin yanında zenginleştirici bir renk, lezzet veren bir baharat olan arabesk, 12 Eylül 1980 darbesinin ardından gelen süreçte son derece öznel duygu kökenli mağduriyet hikâyelerinin ifadesi olan şarkı sözleriyle keman ve darbuka arasında sıkışacak, herkes acılar içindeki bu müzikten bir şekilde etkilenecektir. Türkiye'de Arabesk müziğinin yasaklanmasının nedeni halkı umutsuzluğa ve isyana teşvik etmesiydi. Öyle ya asker yönetime el koymuştu, memlekette artık umut ve huzur vardı. Karamsarlık ve isyan da neymiş! Değil karamsarlık ve isyan bunların emaresine bile tahammül edilemezdi. Darbeciler bu ülkede olumsuz gördükleri her şeyin bir müsebbibini bulmuşlar ve onları en ağır şekilde cezalandırmışlardı. 80 darbesiyle birlikte her alanda olduğu gibi müzikte de baskı ve yasaklar en ağır şekilde uygulanmaya başlanmıştır. Darbeyle sindirilmiş, susturulmuş, sorgulamayan, sorgulatmayan, düşünmeyen, düşündürmeyen, apolitik, popüler kültüre koşulsuz bütünleşmiş halk katmanları yaratılmak istenmişti. Bu dönemde sistemin bekasını tehdit edecek eylemler şöyle

dursun ihtimali bile yok ediliyordu. Darbenin bu kasvetli havası, devam eden yıllarda kaydedilmiş pek çok albümde bu karamsar, tedirgin edici, boğucu havayı hissedebiliriz. Müzik, bir yandan da insan kimliğini yansıtır. Aynı zamanda dinlediğiniz müzik, o sanatçıyla diğer dinleyicilerle kurduğunuz bir ilişkidir. İnsan yaşantısıyla paralel olarak gelişen müzik kültürü, zaman içerisinde değişime uğramıştır. Bu değişimde de şüphesiz ki darbelerin etkisi küçümsenmeyecek kadar fazladır. Müzik sektörü her dönemde olduğu gibi en son kalkışılan 15 Temmuz darbe girişimine de eserlerinde yer vermiştir. Sanatçılar halkın darbeye karşı gösterdiği büyük direnci anlatan şarkılar yazmış. Milli birlik ve beraberliğimizi yücelten konserler verip, halk gücünün önemini şarkılarıyla yorumlamışlardır. Yaşanan darbeler, darbe hikâyeleri, olaylar müziğin farklılaşmasında, değişmesinde çok büyük rol oynamıştır. Bu farklılaşan, değişen müzik türleri de kişiler üzerinde psikolojik, sosyal, siyasal kültürel açıdan önemli etkiler bırakmış ve de bırakmaya devam edecektir.

KAYNAKÇA

Akay, A., Fırat, D., Kutlukan, M.,& Göktürk, P. (1995). *İstanbul'da Rock Hayatı.* İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Akıncı, A. (2014). Türkiye'nin Darbe Geleneği: 1961 ve 1971 Müdahaleleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, *9*(1), s.55-72.

Andaç, F.(1997). *Aydınlanmanın Işığında Sanat İnsanlarımız VI*. İstanbul: İde Yayınları.

Angı, Ç. A. (2013). Müzik Kavramı ve Türkiye'de Dinlenen Bazı Müzik Türleri. *İdil. 2*(10), s.59-81.

Balkılıç, Ö. (2009). *Cumhuriyet, Halk ve Müzik, Türkiye'de Müzik Reformu 1922-1952.* Ankara: Tan Kitabevi.

Budak, O. A.(2006) . *Türk Müziğinin Kökeni-Gelişimi.* Ankara: Phoenix Yayınevi.

Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz.* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Counsel, G.(2010). Music for a Coup: ''Armie Guineenne.'' An overview of Guinea's Recent Political Turmoil. *ARAS, 31*(2), s.94-112.

Doğan, E. ve Mustan Dönmez, B. (2016). Türkiye'de Altmış Sekiz Kuşağı Dünya Algısının Popüler Müziğe Yansıması. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi, (2)*1, s.45-75

Eren, O. (2017).Türkiye'de 1960'larda Müzik Alanı ve Protest Müziğin İlk Nüveleri: Anadolu pop akımı. *Sosyoloji Dergisi, (38)*1, s. 131-162

Erkal, G. E. (2014). *Türkiye Rock Tarihi 1,* İstanbul: Esen Kitap.

Erol, A. (2009). *Müzik Üzerine Düşünmek.* İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Göher, F. (2007). Müziğin Toplumsal İşlevi: Müzik, Siyaset, Din ve Ekonomi. *Müzik Kültür ve Eğitimi*, 2, s.301-313.

Gürses, F. (2017) Müzikte Siyasal Söylem ve Türkiye'de Anadolu Rock: ''Cem Karaca ve Barış Manço'' Örneği. *The Sound of Academic Social Sciense Studies*, 56, s.325-350

Kabataş, M. (2017). Türkiye'de Darbe ve Müzik. *Electronic Turkish Studies*, *12*(16), s.289-308.

Kahyaoğlu, O. (2010). *Caz'dan Pop'a Müzikli Yolculuk.* İstanbul: Everest Yayınları.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri,* Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Kutluk, F. (1997). *Müzik ve Politika.* Ankara: Doruk Yayıncılık.

Marangoz, Y. (2015). *Bir İletişim Biçimi Olarak Müzik: 1960'lardan Günümüze Türkiye'de Rock Müziğin Gelişimi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Meriç, M. (2006). *Pop Dedik: Türkçe Sözlü Hafif Batı Müziği.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Neustadt, R. (2004). Music as Memory and Torture: Sounds of Respression and Protest in Chile and Argentina. *Chasqui*. 33(1), s.128-137

Ok, A. (2004). *12 Eylül Şiddeti ve Arabesk*. İstanbul: Akyüz Yayıncılık.

Özbek, M. (2013). *Popüler Kültür ve Orhan Gencebay Arabeski*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Öztürk, B. (2019). *Ahmet Kaya.* İstanbul: Dokuz Yayınları.

Sakar, M. H. (2014). *Rock ve Özlem Tekin.* Ankara: Gece Kitaplığı.

Selanik, C. (2010). *Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni.* İstanbul: Doruk Yayınevi.

Şahin, Ç.(2014). Türkiye'de Arabesk Müzik Kültürü ve TRT Sansür Kararlarının Etkisi: ''Sen Benim İçimde Bir Korkulu Rüya…''. *Umut Vakfı Araştırma Merkezi*, 5, s.1-10.

Treece, D. (1997). Guns and Roses: Bossa Nova and Brazil's Music of Popular Protest 1958-68. *Popular Music*, 16, s.1-29.

Turan, S. (1992). *Türk Halk Musikisinde Çeşitli Görüşler.* Ankara: Kültür Bakanlığı, Kültür Eserleri Dizisi /179.

Yangın B. (2002). *Çağdaş Türk Ozanı Barış Manço.* Ankara: Akçağ Yayınevi.

Yaşar, N. ve Atılgan, H. (1993). *Neden Arabesk*. Hatay: Kültür Eğitim Tesisleri.

ISLAMOPHOBIA IN TURKEY-EU RELATIONS AND A CRITICAL APPROACH TO THE PROCESS EUROPEANISM

Kenan ACAR
PhD Student, National School of Political and Administrative Studies
Kenanacar1@yahoo.com

ABSTRACT

National and religious identity concepts in the EU accession process of Turkey's political agenda is quite busy constantly been a topic that is constantly discussed topics. European Union against the other countries of the world economic, political and geographic expansion of the scope of the project and the impact of various factors on Turkey was given candidate status in 1999. In this article, is the religion factor an obstacle to the EU membership of a Muslim country? Or, the question of whether religion will affect negatively the course of negotiations between a country where most of its people are Muslim and the EU, where Christianity is an important source of identity formation, will be examined. The EU's predominantly Muslim stance regarding Turkey's application for full membership, a country; Whether the foundation of the EU on Christian values and heritage plays a role will be discussed within the framework of recent studies on this issue. In addition, with this article, we will bring a critical perspective to the problems and solution proposals of Turks who settled in Europe in the process of their economic, social, cultural and religious integration into Europe.Europeanize the migration through Turkey religions and cultures is an obstacle to Turkey's European integration process? Is it the main reason for Islamophobia in Europe, Turks or other Muslim communities? In this article, we will try to examine our questions from a broad perspective and offer solutions.

Keywords: Turkey-EU, multiculturalism, European identity, İslamofobia, Europeanism

INTRODUCTION

Under the leadership of Ataturk founded the Republic of Turkey, on the basis of secularism performing many vital reforms towards modernization has taken place in contemporary societies. In this process, Turkish society has sought ways of integration with the Western world with reference to a type of society based on universal values such as democracy, rule of law and human rights. But as important historical turning point attempt with full membership of the EU under the West's eastward expansion project at the Luxembourg Summit in 1997. Turkey rejected snapped if the application demands and frustrations in this case has created a community. Later, under the influence of various factors are given in Helsinki last meeting of the 1999 status of candidate country Turkey. From that date until the present sluggishness of negotiations on Turkey's EU full membership, in the form of a judgment in which it is understood that if reluctantly carried out in the Turkish public opinion began to (1). Despite the commitments in the framework of full membership application on 4 January 2005 between the EU and Turkey to begin the discussion of the various chapters, it will be very long this process and all this process with the consensus of EU member countries if it is ready, but Turkey's membership can be completed, namely the membership possibility is very remote is voiced at every opportunity. In fact, the terms of accession to the EU in 1993, adopted at the EU summit held in Denmark "Copenhagen Criteria" has emphasized the need to be fulfilled by Turkey. Accordingly, the expansion of individual and liberal freedoms, the reduction of state intervention in cultural identities and beliefs, the establishment of a stable democratic structure, the observance of human rights, the adoption of the rule of law, the protection of minority rights, the fulfillment of the requirements of the market economy, the policies, standards and common conditions to comply with the rules have been put forward(2). The majority of the Turkish public supported the EU membership issue among EU member states was seen that there's a public who are against Turkey's membership. The main arguments of those opposed to Turkey's membership in the West on economic and political issues were also clearly focused on the main issues that seem at times, it is understood that sometimes implicitly as a religious-cultural space devoted. This process first emerged as an economic union, but it can be clearly observed in 1991, when European leaders gathered in Maastricht and transformed it into a "European Union" on the basis of cultural values(3).

EU identification

Identity expresses 'belonging' in the religious, ethnic and cultural context (4). Peter Berger emphasizes 'individual consciousness' in the definition of identity and points out that what is called objective reality is shaped by society and history, while evaluating from the sociological experience of Western societies(5). In her work titled Social Construction of Reality, she mentions that identity is, in the last analysis, a world of "common symbols, interests and meanings"(6). Collective identity, in the last analysis, implies a political-historical-geographic belonging. Interestingly, European collective identity belonging extends from Vladivostok to San Francisco. Kiev and New York are included in the concept of 'Europeanness' (7). For Europe, the most prominent common identity element between these two extremes is seen as Christianity. Christian social doctrine is seen as superior to the doctrines of other religions and civilizations. Despite the French Enlightenment tradition, Christianity is believed to be the source of the values that make Europe Europe (8). In a study report on European Identity prepared by the European Commission at the University of Coimbra in Portugal in 1996, it is emphasized that using the term 'Europe', whose

qualifications are not determined, in the definition of identity does not make a clear sense, but ultimately, European identity is It is emphasized that Christianity is based on cultural-social values in our hearts and minds (9). Again, in the same report, starting from the fact that identity is a collective definition based on the distinction between a kind of 'self' and 'other', the European Identity today is based on Christianity and Europe, extending from "Ancient Greece to today's Europe", which the historical process has revealed (10). It is revealed that it is based on a classical historicist basis based on the understanding of law. On the other hand, it is argued that Christianity is not a unifying basis for the European people, considering that the Churches have been emptied recently (11).

Even though Europe keeps speaking about religion and religious past so nice, let’s not forget the Crusades that served as basis for war and distructuction inside the Europe, the theritory they sustain now is united grace to religion.

Turkey - EU relations religious identity in effect

Debate on the EU's identity, is Turkey's membership is concerned, it is carried out in different mediums by activating cultural and religious arguments. In fact, it is seen that the reductionist approach emphasizing the cultural dimension came to the forefront with the participation of some other member countries, especially France and Germany, in defining the EU identity, on which there was no consensus (12). Former French President Valery Giscard d'Estaing, given in 2002, in a statement, Turkey's capital of a European country to be considered an insignificant gold due to the absence in Europe draw, different cultures, and it would be the end of the EU to be included in the Union in a country with a lifestyle means stating his future; West, in the eyes of leading politicians also reveal the cultural dimension of religious-based prejudices against Turkey's membership (13).

It is understood that a "reductionist" and "essentialist" understanding that European culture, which has a long history, developed on the basis of Christianity gradually gained supporters. Thus, it was emphasized that the processes such as the Renaissance and the Enlightenment, which led to the development of democracy, human rights and the principles of the rule of law, were closely related to the Jewish-Christian tradition and heritage. On the other hand, leftist circles have come together with liberal conservatives, stating that it will be very difficult for Muslims to comply with secular values, claiming that Islam has a ground that encourages a firm commitment to religion and tradition(14).

fear among Westerners about Turkey, Turkey's entering the EU, as having a distinct cultural identity, prejudices will harm the West's Christian heritage in the form of lies. Therefore, it is underlined that the concern about how to adapt Western values to Islam rather than whether Islam is compatible with Western culture and values plays an important role in this process. Journalist Diane Wolff, her opposition to Turkey's EU entry, the West and the Muslim integration in the West but do not want the desire to dominate, basing bring this preconception is clearly spelled out (15). Thus, the impossibility of integrating Turkish society with a new and integrated Europe is mentioned. In this regard, Olivier Roy, meets the demands of Turkey's EU democratization of Turkish society even "European" is not the way to defend secularism that opens the Christian values and can not be accepted for membership because of their heritage. In other words, Turkey's cultural values and differences in union membership may be refused on the basis of theses political leaders in Western public opinion, academics and processed by an intensive media. So Turkey on the basis of the opposition in the EU to religious and cultural axis with Edward Said's statement, the Christian

West, including its external so we can say that or prejudice created by the ontological and epistemological understanding in the sense of exclusion as other Islamic world (16). As can be seen, Bruce, one of the modern sociologists of religion, follows in the footsteps of classical sociologists such as Weber, demonstrating in favor of Christianity the significant differences observed in the political results of the major world religions and argues that the Christian tradition contributed to the formation of liberal and secular democracies. As a matter of fact, in defining the European identity, conservative politicians try to associate the formation and development of values such as democracy, secularism and human rights with the religious-cultural heritage by emphasizing the Christianity of Europe and its related particularistic understanding (17). David Cronin, a columnist for The Guardian newspaper; Sarkozy and Merkel on the basis of opposition to Turkey's EU membership, Europe suggests that these leaders or their vision as a Christian club(18). In line with this understanding, it is seen that the definitions of being European and European are determined on religious, cultural, ethnic and geographical basis, therefore, it is unchangeable. Turkey's European style secularism forms of the democracy and adopt the West's common religion-because of their cultural basis for a belief that the form will not be possible, political actors who both political decision-makers, I would like both to indicate that it is widespread among the public. So, most of the Western states and societies, Islam is monolithic and evaluated as a homogeneous block Turkey's entry into the union, because of its religious and cultural identity, and oppose. We can analyze this issue in line with the views of Samuel Huntington, who sees the elements that make up Europe as constant but contains contradictions in her thesis. In summary, Huntington sees the EU as the union of nations that share European culture and Western Christianity. Famous Turkish historian Halil İnalcık criticizes Huntington's essentialist, fundamentalist and holistic approach, which sees European and Muslim identities as mutually exclusive and fixed. Inalcık reveals the inconsistency of his emphasis on the dynamic aspect by asserting that the EU is formed by societies that share common historical experiences and live in the common geographic region, on the one hand, that civilizations are based on unchangeable dogmas, and on the other hand, European societies have formed in the historical process. Huntington, EU and Europe's biggest threat to the identity bulunarak prophecy will be realized with Turkey's entry into the union to efforts to increase Turkey's opposition to the European public and traditional prejudice to the scientific and academic discourse to specify whether to do nothing than to contribute under the cover I would (19). In Europe the media, academic and political circles, opposition to Turkey constitutes an implied agreement on the need to preserve the identity of the Christian Association of discourse under development (20). Thus, it is understood that the discourse of EU countries and societies that they attach importance to multiculturalism and diversity does not go beyond rhetoric.

Islamophobia development process and effects in the EU

Today, about 18-20 million Muslims live in Europe, 7 million of which are in Western Europe (21). The first waves of Muslim immigration from different ethnic backgrounds, as is known, North Africa, Turkey, India and Pakistan had been. Islam in Western Europe remained a 'stranger who does not belong there', consisting of only a few mosques in a few cities until the 1960s. From the beginning of the 1960s, along with other immigrants, Muslims began to be recognized as a 'guest workforce', but on the other hand, they were defined in terms of their ethnic and national origins rather than religion and culture (22). Since the 1970s, the "religious-cultural" dimension has started to emerge as an important issue in the relations between Muslim communities and the host society. This was due to

the Western European governments' efforts to reunite the families of the present, not more business migration. In the 1980s, the reflections of the events in the Islamic world, with the effect of the increasing unemployment in European countries, shaped the perception of Muslims in Europe in popular culture. This perception also gives clues to an understanding that we can call Islamophobia. not reflected in the media in Turkey this' Muslim antipathy 'he has come very first time in the UK finally in 1997 The Runnymede Trust (23) has a foundation which is devoted to his cultural studies at Sussex University created in Gordon Conway presidency of the professors' Muslims in Britain and Islamophobia A very important study with the same title, namely ISLAMOPHOBIA, was carried out by the 'Inquiry Commission' (24). In this study, 'discriminations' and 'insults' against Muslims in areas such as education, media, politics and trade are presented with concrete examples and information, examining their social psychological reflections, Suggestions for solutions are offered. There are also signs of the formation of a 'European Muslim' identity among Muslim communities. Apart from the UK, France, Germany, Belgium, the Netherlands, Spain and the situation of Muslims in the Balkans and Muslims in Bosnia will be formed by individual examination results as well as about the future of Turks in Germany Turkey has also shed light on the future of relations with the EU (25). In this respect, it is clear that those who are at the head of decision-making mechanisms should benefit from expert academicians and scientists in these fields. If recent events, then social-political and social-psychological aspects Muslims will encounter how attitudes in Europe and global relationships thought to shortcut the difficult is, historical processes and civilizations inevitable differences into account and non-ideological to benefit from academic analysis the fact that it is closely related to the EU-Turkey relations.

İslamophobia and EU strategies

Western societies have developed new strategies for the administration of Muslims under the guise of pluralism and multiculturalism, abandoning the traditional division between religion and politics in the administration of religious activities or the administration of religions. Accordingly, it has been observed that two main policies were adopted in EU countries regarding the administration of religions. According to the first approach, which we can call the liberal model, these states first focused on the reform of Islam in a way that it can comply with democratic values and regimes, and in this context, the project of creating a "moderate Muslim" type. However, European countries that gave up this strategy adopted the second political approach in terms of alienating Muslims from the main society by making them a lower class. Following strategies to prevent immigrants from acquiring full citizenship rights, these countries have tried to control all their behavior by keeping ethnic religious groups under control through many new technologies, without creating open physical barriers. Among these temporary workers who first left their families in the countries of origin, the social aspects of religious practices have not been given much attention in Western public and political circles. However, when issues such as religious identity, secularization and the privatization of religion began to be discussed throughout Europe, especially within the framework of the role of Islam in the 1980s, the issues related to Muslims in Western Europe were brought to the academic and political agenda. Here, scientists have started to show interest in new immigrant religions within the framework of the importance of the religious-cultural factor in social and political processes related to immigrants and ethnic minorities. It is seen that the priority of many studies that discuss the relationship between immigration and religion and reflect a new interest is given to Islam. In these studies, the social, political, cultural and religious positions of Muslims living in Europe are

analyzed. On the other hand, the issues of how to preserve Islamic values or adapt to the new environment among the Muslims living in Europe occupy an important place in these studies. In this context, processes such as globalization, migration, expanding democracy, revolutionary developments in communication and transportation technology, and access to educational opportunities have been important channels for religious organizations and movements to express and spread their ideas.

The Islamic interpretations and understandings of organizations such as many associations, associations, institutions, informal working groups, media and broadcasting organizations and educational institutions that are institutionalized in the West point to the diversity of Islamic interpretations and voices. In this regard, as well as the strengthening of the European perspective to address the dynamic maintenance of Islamic identity, it can relieve a little problem from a variety of on-site hosting the Turkey-EU relations. It is possible to state that a monist understanding of Islam, which is perceived as a threat in the Western world and identified with radicalism, is widespread both in the media, political sphere and in academic circles. Euro Turks also get their share from such a fiction and understanding of Islam which is stated to damage the multiculturalism of the West. In fact, it is known that among the Turkish population living in the West, the proportion of those involved in various religious communities and movements or in radical political movements is around 8%. These as well as Turks living in Europe several nongovernmental human resources as organized around organizations, transportation modern success of Turkey's Western as having great potential power of financial structures and socio-cultural terms networks and an important means to gather here with the developments in Turkey We can say that it creates a bond.

Undoubtedly, the experiences of Turks, who have various Islamic understandings, of living together with Western societies, can be seen as important gains in the context of cultural interaction, not a threat to Western values. Gönül Tol, who conducted a comparative research on the integration of Turks with European societies, points to the differences in the experiences of Turks living in the Netherlands in terms of structural and identity integration in both countries. According to this, in terms of socio-economic integration indicators such as employment level, obtaining social status in main institutions and working in prestigious jobs, organizing capacity within the framework of various activities, social contact with the members of the society they live in, Turks in the Netherlands are more integrative with their society than in Germany. It has been concluded that there is a relationship. This Toluna survey, Germany and a part of the Turks living in the Netherlands, Turkey as the cause of pointing out that they are people from the same region to differ in forming bridges with the communities they live in civil society organizations formed by these people shows the diversity of socio-political conditions of these countries. As it is known, the Islamic perceptions and practices of the Turks have developed and acquired a unique structure completely different from those of Arab, Iranian or other Muslim-majority countries and societies. Aspects such as the Sufi-mystical orientation, relationship with the central state and interaction with local traditions have been important inputs in the understanding of Islam specific to the Turks. In this respect, it can be said that the mentioned characteristics still maintain their importance in the understanding of Turkish Islam today and that Turkish Islam has developed in a more humanistic and love axis within the framework of its harmonious character with modern values.

Religious trend analysis in the EU

Studies on this subject confirm that signs of secularization, in the sense of a decrease in the general course of religiosity, are frequently encountered in Western societies. In this context, for example, it is true that Germany is secular, and there is a blood loss within the framework of church affiliation. Although the majority of the population is still affiliated with the Catholic and Protestant churches, the very low level of attendance and the increasing number of people who break with the church reveal the secular character of the society. In addition to this general trend towards the reduction of religiosity, in 2003, intense debates around the emphasis on the Christian tradition of Europe in the European Constitution draft and again, Pope XVI. Benedict's XX. The gathering of around one million people during his visit to Germany in 2005 within the scope of the World Youth Day celebrations can be seen as a contradiction to the secularization thesis. Again, examples such as the attacks on September 11, 2001 in the USA, in Madrid in 2004 and the raids on mosques from time to time in Europe show that the effects of religion and religious differences on society continue. According to this, the fact that religion continues to gather around the large crowds of religious events and religious figures, especially young people in the international political arena, shows that religion maintains its importance. However, such developments do not eliminate the fact that there is a rapid decline in the religiosity of Germany's or the whole of Europe's population. When we take both in active individuals thought about the world in the production of mold enterprise data as the effectiveness of the important religious influence or indirectly as a direct their everyday actions and movements on Turkey-EU relations could now be in front of negative repercussions. Turkey-EU relations remain in a healthy way politicians, academics, the media, the business community and civil society organizations as well as the importance of religion researcher and also a great responsibility falls to the officer.

European union is a christian club?

Europe is not a 'Christian Club'; however, when it comes to 'other' civilizations, Christianity naturally continues to be effective in shaping relations as a 'superior-identity'. an assessment to be made about Europe Religions, History of Religions, as well as in terms of Turkey's European Union today is important in terms of the religious dimension of the entrance.

Conclusion

Against backward and prejudiced understandings that perceive each other as threats, the new human type of modern secular social contexts will create communities that are respectful to each other, tolerant and internalize democratic values. The fact that secularization takes place in an institutional, individual and social framework makes it difficult for religious understandings to come to life by isolating them from their social context. In this regard, understanding of religion in Turkey can not be an obstacle in our previous analysis somewhat in the light of integration with the West. However imprisonment in Turkey's modernization of its gains towards the conservative and radical comments and abstraction, as an obstacle to the enrichment of religious thought can negatively influence this process.

On the other hand the EU, leaving aside doubts-doubts policies regarding Turkey, rescued itself from prejudice, EU-Turkey relations are necessary for fitting the correct channels. In this context, the integration of Turks into the European Union integration process with their historical, social and cultural achievements in Europe is an important issue that needs to be analyzed very precisely and concluded for both communities.

In this article, briefly. only one of the EU-Turkey relations' religious differences' not as a problem of 'civilization' difference 'is proposed to be seen as a problem. 'The European Union is not a Christian club; but this is what is meant by saying "Christianity is the main supra-identity element of Europe." EU-Turkey relations are of course only a lone religious / civilization difference is not such an issue is a matter of economic size. However, it can be said that when the subject is considered as 'the matter of civilization', the place of religion in the EU project will be understood more clearly. In other words, instead of Islam in the EU and Turkey's mainly Muslim population fundamentals of resistance against membership in the EU will be considered a better understanding.

REFERENCES

(1)Bkz., Yükleyen, "Compatibility of 'Islam' and 'Europe': Turkey's EU Accession", Insight Turkey, vol: XI, no: 1, 2009, ss, 115-131.

(2)Duran, B., "Islamist Redefinitions(s) of European and Islamic Identities in Turkey", ed. Uğur, M.- Canefe, N., Turkey and European Integration, Routledge, London, 2004, s. 132-133

(3)bkz. Özyürek, E., "The Light of the Alevi Fire Was Lit in Germany and Then Spread to Turkey": A Transnational Debate on the Boundaries of Islam", Turkish Studies, Vol. 10, no: 2, 2009, ss. 233-253.

(4)W. Shaffir, "Witnessing as Identity Consolidation - the case of the Lubavitcher Chassidim", in Hans Mol (ed.) (1978) Identity and Religion-International, Cross-cultural Approaches, London: Sage Publications, s. 40.

(5)P. Berger (1973) "Identity as a Problem in the Sociology of Knowledge", in G. W. Remmling (ed.) Towards the Sociology of Knowledge, London: Routledge & Keegan Paul, s. 275.

(6)- P. Berger & T. Luckmann (1967) The Social Construction of Reality, New York: Doubreday, 55, 114-5, 194-5.

(7)O. Köhler (1986) "Europa", Josef Hofer & Karl Rahner (ed.) Lexikon für Theologie und Kirche, 2nd ed., Freiburg/ Br., colt 1187; Jansen, T. (ed.-1999) Reflections on European Identity, http://europa.eu.int/comm/cdp/working-paper/european_identity_en.pdf, s. 9.

(8)H. Schneider, "The Dimensions of the historical and cultural core of a European Identity", Jansen, T. (ed.-1999) Reflections on European Identity, http://europa.eu.int/comm/cdp/working-paper/european_identity_en.pdf, s. 16.

(9)T. Frogner, "European Identity – A Perspective from a Norwegian European or a European Norwegian", Jansen, T. (ed.-1999) Reflections on European Identity, http://europa.eu.int/comm/cdp/working-paper/european_identity_en.pdf, s.75.

(10)M. MacDonald, "European Identity – an Anthropological Approach", Jansen, T. (ed.1999) Reflections on European Identity, http://europa.eu.int/comm/cdp/workingpaper/european_identity_en.pdf, s. 79.

(11)R. De Weck, "Neither Reich nor Nation – another future for the european union", Jansen, T. (ed.-1999) Reflections on European Identity, http://europa.eu.int/comm/cdp/working-paper/european_identity_en.pdf, s. 107.

(12)Küçükcan, T. – Güngör, V., “Image of Turkey and Perception of Europan Identity among Euro-Turks in Holland”, Turks in Europe, Ed: Talip Küçükcan – Veysi Güngör, Türk Evi Research Center, Amsterdam, 2009, s. 456.

(13)-Göle, N., İç İçe Girişler: İslam ve Avrupa, çev.: Bektay, A., Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 168.

(14)Özyürek, E., “The Light of the Alevi Fire was Lit in Germany and Then Spread to Turkey”: A Transnational Debate on the Boundaries of Islam”, s. 234

(15)Hurd, E. S.,” Negotiating Europe: The Politics of Religion and the Prospects for Turkish Accession”, Review of International Studies (2006), 32, s.407.

(16) Bkz., Otterbeck, J., “The Depiction of Islam in Sweeden”, The Muslim World, vol: 92, Spring 2002, s. 144

(17)Kaya, A., “Euro-Turks and the European Union: Migration, Islam and the Reign of Fear”,Turks in Europe, Culture, Identity, Integration, (ed) Küçükcan, T.- Güngör, V., Türkevi Researh Center, Amsterdam, 2009, s.390.

(18) CronIn, “AB’nin Türkiye önyargısı”,Radikal, 07-01-2010.

(19) İnalcık, H., “Kültür Etkileşimi, Küreselleşme” Doğu-Batı, yıl:5, sayı:18, 2002, s. 118.

(20)Göle, İç İçe Girişler, s. 167.

(21) S. Vertovec & C. Peach (eds.-1997) Islam in Europe, Macmillan Press: London, s.13.

(22) J. Nielsen (1992) a.g.e., s.s.1-7.

(23)The Runnymede Trust is a "think tank" founded in 1968 and dedicated to working on ethno-cultural issues. It provides strategic consultancy in these areas and has members accordingly. Before this 1997 report on Islamophobia, the Trust also conducted a study on anti-Semitism in 1992 under the commission chairmanship of Oxford bishop Richard Harries and published its report in 1994 under the name "A Very Light Sleeper".

(24)Commission on British Muslims, chaired by Professor Gordon Conway, Islamophobia: Fact Not Fiction, Runnymede Trust, October 1997.

(25)Gerd Nonneman & T. Niblock & B. Szajkowski (1996) Muslim Communities in the New Europe, Berkshire/UK: Ithaca Press; S. Z. Abidin & Z. Sardar (1995) Muslim Minorities in the West, London: Grey Seal Publications (published for The Institute of Muslim Minority Affairs).

DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİNİ KONU ALAN ÇALIŞMALARIN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINA GÖRE İNCELENMESİ

Prof. Dr. Kubilay YAZICI
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, kyazici@ohu.edu.tr

Gamze Maviş DEMIRTAŞ
Uludağ Üniversitesi, 811971007@ogr.uludag.edu.tr

Melike DOĞAN ŞEN
Uludağ Üniversitesi, mlkk.dgnn@gmail.com

ÖZET

Medya, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni arayışlara gidilmiştir. Gelişen teknolojinin sınıf ortamlarına taşınma zorunluluğu, alternatif materyal ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Dijital öyküler ise öğrencilerin, bilimin doğasını teknoloji sayesinde daha kolay anlamalarını sağlamaları açısından son zamanlarda dikkat çeken bir yöntem olmuştur. Bu bağlamda, araştırmanın amacı dijital öyküleme yöntemini konu alan uluslararası çalışmaları Sosyal Bilgiler Öğretim Programına göre inceleyerek, bu alanda yapılacak çalışmalara temel oluşturmak amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir çalışma olup, veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Dijital öyküleme yöntemi alanında yapılan çalışmalardan Sosyal Bilgiler Öğretim Programına yönelik olan 10 makale ve 5 tezin örneklem olarak seçildiği araştırmada, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde; bazı ülkelerin eğitim sistemlerinde dijital öykülemeye yönelik program ve projelerin geliştirildiği, dijital öykülerle desteklenmiş etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, değerleri ve temel becerileri öğrenmelerinde, içinde yaşadıkları toplumun paylaşılan en önemli bağlarından biri olan kültürel mirasın önemini anlamalarında olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının örneklem olarak seçildiği çalışmalarda da dijital öykülerin olumlu etkilerinden bahsedilmiştir. Sonuç olarak; dijital öykülerin sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilere kazandırılması hedeflenen bazı beceri ve değerlerin kazandırılmasında alternatif bir materyal olarak kullanılabileceği, öğretmen adayları tarafından da öğretim için tamamlayıcı bir araç olarak görüldüğü söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital öyküleme, Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.

AN ANALYSIS OF STUDIES ON DIGITAL STORYTELLING METHOD ACCORDING TO SOCIAL STUDIES CURRICULUM

ABSTRACT

With the development of media, information and communication technologies, new methods have been searched in the field of education as in many other fields. The necessity of conforming the developing technology to the classroom environment has revealed the need for alternative materials. Digital stories, on the other hand, have recently become a remarkable method in terms of enabling students to understand the nature of science more easily thanks to technology. In this context, the aim of the research is to examine studies on digital narrative method according to the Social Studies Curriculum, and it is aimed to form a basis for studies in this field. The research is a qualitative study, and the data were collected by document analysis technique. Ten articles and five dissertations on the Social Studies Curriculum were selected as the sample in consideration of international studies conducted in the field of digital storytelling method, and the data obtained were analyzed by content analysis method. When the research findings are examined; It has been determined that programs and projects for digital storytelling are developed in the education systems of some countries, activities supported by digital stories have positive effects on students' critical thinking skills, learning values and basic skills, and understanding the importance of cultural heritage, one of the most important shared ties of the society they live in. In addition, the positive effects of digital stories were mentioned in studies in which pre-service teachers were selected as samples. As a result; It can be said that digital stories can be used as an alternative material to gain some skills and values that are aimed to be acquired by students in Social Studies Teaching, and they are seen as a complementary tool for teaching process by pre-service teachers.

Keywords: Digital Storytelling, Social Studies, Social Studies Curriculum

1. GİRİŞ

Öykü anlatımı, medeniyetlerin ilk günlerinden itibaren bireylerin yaşadıkları toplumda geleneklerini, inançlarını, tarihini, kültürünü birbirleriyle paylaşarak, sahip oldukları bu doğal, somut ve soyut kültürel mirası nesilden nesile aktarmalarında önemli bir araç olmuştur (Wang and Zhan, 2010: 76). Kutlamalarda, dini Ritüellerde, Köy odalarında, kahvehanelerde, çeşitli toplantılarda gerçekleştirilen öykü anlatımı artık bilgi ve iletişim teknolojilerinin ilerlemesi ile sözlü olmaktan çıkarak modern öykü anlatımına dönüşmüştür (Alexander, 2011:7). Teknolojideki bu ilerlemeler yenilikçi öğrenme araçları sunarak markaların yönettiği iş dünyasından eğitim sektörüne kadar öykü anlatımını toplumun her alanında kullanmaya sevk etmiştir. Özellikle web 2.0 araçlarının bilgi araştırma ve paylaşımında, yazarlıkta, eğitim amaçlı oyun ve hikâye hazırlamada e-twinning gibi çeşitli projelerde kullanılmasında olduğu gibi dijital öyküleme kavramının da önünü açılmıştır (Durmuş, 2015:115). Etkileşimci paylaşım ve katılımcı işbirliğini ön plana çıkaran bu güncel çevrimiçi teknolojiler, dijital öykü anlatımını görüntü, ses, müzik, ve interaktiflikle daha güncel ve güçlü bir iletişim sistemine dönüştürülmüştür (Inceellı, 2005:132).

İlgili alan yazında dijital öyküleme ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Genel olarak; Dijital öyküleme; grafik, metin, resim, video, seslendirme gibi dijital temelli içerikleri kullanarak bireye ilgili konu ile alakalı kısa hikayeler oluşturmaya izin veren uygulamalardır. (Demirer ve Baki, 2018; Jakes & Brennan, 2005; Robin, 2006; Mızukoski, S. 2017). 1990larında başında San Francisco'da Dana Atchley ve Joe Lambert tarafından başlatılan dijital öyküleme California, Avusturalya gibi çeşitli araştırma merkezlerinde geliştirilerek devlet kurumlarından GLAM (galeriler, kütüphaneler, arşivler ve müzeler) sektörüne kadar çeşitli alanlarda işbirliği sağlanarak gelişmeye devam etmiştir (Şimşek, 2018).

1.1. Dijital Öykülemenin Elementleri

Dijital öykülemenin elementleri, Robin (2009) ve Bull & Kajder (2004) tarafından aşağıdaki tabloyla ortaya konulmuştur.

Tablo 1: Dijital Öykülemenin Elementleri

BİLEŞEN	AÇIKLAMA
1. Bakış Açısı	Hikâyenin ana fikri ve yazarın bakış açısı nedir?
2. Dramatik Bir Soru	Dinleyicinin, hikâyenin sonunda cevap bulacağı ilgi çekici bir soru
3. Duygusal İçerik	Gerçek meselelerin zihinde canlanması ve hikâyenin dinleyici ile ilişkilendirilmesi.
4. Seslendirme Kabiliyeti	Dinleyicilerin hikâyenin içeriğini anlayabilmesine yardım etmek için kendileriyle kişiselleştirmesini sağlama
5. Hikâye Müziğinin Gücü	Hikâyenin ana fikrini destekleme amaçlı kullanılan müzik ya da çeşitli sesler
6. Sade İçerik	Gereksiz bilgiden kaçınarak yeteri kadar hikâye içerik bilgisi vermek.

7. İlerleme Hızı	Hikâye Aktarımı sürecinde ne kadar yavaş ve hızlı gideceğini belirleme

Dijital öyküleme öğrenme içeriklerinin daha yaratıcı şekilde kullanılmasını ve eğitimcilere yeni öğrenme yaklaşımlarını uygulayabilmeleri için imkanlar sağlayarak eğitim öğretim ortamlarında yenilikçi bir rol almaktadır (Dimova, Paneva-Marinova, & Pavlova, 2018: 658).

1.2. Dijital Öykülemenin Öğrencilere Faydaları

Öğrencilere yüksek kalitede deneyimler sunan Dijital Öykülemenin Jakes, D. S. Ve Brennan, J. (2005) ve Robin, (2006) tarafından oluşturulan bazı hedefleri aşağıda yer almaktadır.

- Öğrenciler seçtikleri konularda derinlemesine araştırma yaparak araştırma becerisi gelişebilir.
- Dört temel dil becerisinden olan yazma becerisi senaryo yazımı sürecinde gelişen önemli becerilerdendir. Yaratıcı yazma becerisini destekler.
- Seçilen videolara resimlere oluşturulan senaryoyu aktarmada yine en önemli 4 dil becerisinden olan konuşma becerisini geliştirir.
- Dijital öyküleme öğrencilerin dijital medya ve uygulamaları yorumlayarak, öğrencilerde görsel ve multimedya okuryazarlık becerisi destekler.
- Dijital öykü anlatımı, öğrencilerde iletişimin derinliğini ve gücünü artırarak iletişimin sınırlarını genişletir.
- Dijital öykü anlatımı, gerçek bir kişisel öğrenme deneyimi sağlayarak motivasyon kazanmasına yardımcı olur.
- Öğrencilerde dijital temelli etkinliklerde teknik becerileri geliştirerek Videoları, resimleri düzenlemede hangi görüntünün en iyisi olduğuna, ne zaman seslendirme ekleneceğine vb. süreçlere uygun karar vermelerine yardımcı olmaktadır. Böylece öğrencilerin giderek daha ilginç ve ilgi çekici videolar, sunumlar oluşturmasını sağlar.
- Öğrenciler grup çalışması ile öğrenme sürecinde hem sosyal becerileri gelişir hem de bu süreçte işbirlikçi öğrenme ile yeni fikirlere açık, öğrencinin grup içinde aktif bir rolü olması sağlanır.
- Dijital öykü anlatımı, teknoloji ve bilgi okuryazarlığı unsurlarını öğreterek öğrencilerin görseller ve videoları bulma ve yönetme konusunda bilgili olmalı ve bunu telif hakkı ve adil bağlamında sağlamayı amaçlamaktadır.

1.3. Dijital Öykü Oluşturma Süreci

Barret (2009), Frazel (2010), Jakes, ve Brennan, (2005), Morra (2013), Signes, C., G (2008) tarafından dijital öykü oluşturma aşamasını incelediğimizde ise; Kurgu ya da gerçek bir konunun içeriği ile ilgili öykü oluşturulması dijital öyküleme sürecinin ilk aşaması olan **Yazma** aşamasıdır.

İkinci aşama olan **Senaryolaştırma;** hikâyenin temasına, içeriğe, karakterlerine ana fikrine uygun animasyon, resim, ses müzik, video, gibi çoklu ortam araçlarının seçiminin yapılmasıdır.

Hikâye Tahtası Oluşturma; görsellerin senaryoda nerede kullanılacağının belirlendiği aşamadır.

Çoklu Ortam Araçlarının Kullanımı aşamasında öğrenci ya da öğretmen internet arama motorlarından elde ettiği kaynakların ya da kendisine ait bilgisayar, ses kayıt cihazı, kamera, fotoğraf makinesi araçların oluşturulduğu aşamadır.

Dijital Öyküyü Oluşturma aşamasında öğrenci ya da öğretmen kendine uygun olan yazılım programlarını seçer ve hikayesi tahtası ile birleştirir.

Son basamağı olan **Paylaşma** aşamasında ise öğrenci ya da öğretmen tarafından oluşturulan dijital öyküler sınıf ortamında çevrimiçi ya da çevrimdışı kullanılabilecek yazılımlarla sunulur.

1.4. Sosyal Bilgilerde Dijital Öyküleme

Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin dil ve zekâ becerilerinin gelişmesinde (Alpöge, 2003: 190-191; Evren, 2008: 22-23), ders konularına karşı ilgilerine yönelik olumlu tutum oluşmasında, akademik başarılarının artışında (Bacak, 2008:87; Levstik ve Barton, 2005:187; Sills-Briegel ve Camp, 2001:283) hikayelerin bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının önemli bir yeri vardır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, değişen dünya koşullarına göre bilgiye dayalı kararlar alabilen, sorgulayıcı, sorgulayıcı, problem çözebilen (Öztürk, 2012: 4) bilim ve teknolojinin önemini tam kavrayarak, yaşamlarına bilgi iletişim teknolojilerini dahil eden etkin bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir programıdır (Ata, 2012:2). Teknolojinin eğitime entegrasyonu ile de sosyal bilgiler öğretiminde dijital yerli olarak ifade edilen günümüz öğrencilerinin teknolojik beklentileri ve ihtiyaçları doğrultusunda yeni yöntemlerden biri olan dijital öykü kullanımı aktif olarak yer alabilir. (Demir, 2019: 2-3).

1.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde ve Diğer Branşlarda Kullanılabilecek Dijital Öykü Oluşturma Uygulamaları

Planlı ve düzenli bir şekilde yürütülmesi gereken dijital öyküleme süreci, öğretmenlerin ve öğrencilerin faydalı ve kaliteli bir şekilde bu süreci gerçekleştirebilmeleri için çeşitli araçlardan ve yazılımlarımdan etkin bir şekilde yararlanmalıdırlar. (Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017). Bu nedenle en çok kullanılan yazılımlar araştırmalar tarafından literatür incelemesi ile düzenlenmiştir. Yazılımlar hakkında kısa bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Dijital Öykü Oluşturma Uygulamaları

Yazılımın Adı	İçerik	Kullanım Şekli
ChatterPix Kids	Resimler seçerek üzerine ses kayıtları ile eğlenceli mesajlar, hikayeler, yaratıcı kartlar oluşturulabilir.	Ücretsiz
Adobe Spark Video	Resimler ve çeşitli yazılar içeren slaytların üzerine ses kayıtlı oluşturarak yaratıcı videolar oluşturulabilir.	Ücretsiz
Flipgrid	Güncellenen yapısı ile beyaz tahta stilinde eğitici videolar oluşturma amaçlı, ses, stickers ve çeşitli resimler eklenerek eğlenceli ve eğitici uygulamadır.	Ücretsiz
WeVideo	Kısa belgeseller yaratabileceğiniz özellikle Choromebook ve Windows kullanıcıları için iyi bir uygulamadır.	Ücretsiz
VR Tour Creator	Öğrenciler için yaratıcı görsel gerçeklik turları oluşturmak için Google tarafından sunulmuş, öğrencilerin kendi resimlerini, hikayelerini de ekleyerek kullanabilecekleri bir uygulamadır.	Ücretsiz
Book Creator	İntereaktif hikayeler, dijital portfolyolar, araştırma yazıları, şiir kitapları ya da bilimsel raporlar gibi dijital kitap oluşturulabilecek faydalı bir uygulamadır.	Ücretsiz
iMovie	Kısa film kurgulanabilecek, kolaylıkla uygulanan bir dijital platformdur.	Ücretli
Slide.ly	İstenilen fotoğrafları fonda müzik ve yazılar eşliğinde hikaye oluşturulabilir	Ücretli
Powtoon	Karikatürler, resimler, fotoğraflar gibi çeşitli materyallerle animasyonlar yaratılabilen ve derslerde öğretmenler için eğlenceli olarak kullanılabilen bir internet aracıdır.	Ücretli
Animoto	Farklı efektlerle eğitici videolar yapılabilen dijital bir araçtır.	Ücretsiz
Storyjumper	Eğitici ve eğlenceli hikaye kitapları oluşturmak için çok faydalı bir platformdur.	Ücretsiz

Tellagami	İos ve android ortamında çalışan ve karakterlere ses, hareket eklemenizi sağlayan bir uygulamadır.	Ücretsiz
Moovly	Kendi kütüphanesinden çeşitli resimler ekleyerek çeşitli videolar oluşturulabilen faydalı bir araçtır.	Ücretli
Elementari	İnteraktif hikayeleri; materyalleri sürükle bırak yöntemi ile yaratılan dijital öykü uygulamasıdır.	Ücretli ve Ücretsiz
Creaza	Uygulanabilme kolaylığı ile eğlenceli ve yaratıcı hikaye anlatıcılığını geliştirmeyi amaçlayan sunumlar ve videolardır.	Ücretli

2. YÖNTEM

Araştırma nitel bir çalışma olup, veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı ve sözlü materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi, geleneksel olarak, tarihçiler, antropologlar ve dil bilimcilerin kullandığı bir yöntem olmakla birlikte, sosyologlar ve psikologlar da doküman incelemesi kullanarak önemli kuramların geliştirilmesine katkıda bulunmuşlardır (Şimşek, 2009). Araştırma konusuyla ilgili raporlar, kitaplar, arşiv dosyaları, video ve ses kayıtları, fotoğraflar gibi belgeler özgünlüğü kontrol edilerek sistematik bir şekilde analiz edilmelidir (Karataş, 2015).

2.1. Verilerin Toplanması

Çalışma verilerinin toplanması için son yıllarda Dijital öyküleme konusunda yayınlanan makaleler ve tezler araştırılmıştır. İlgili makaleleri elde etmede Google Akademik, **Web of Science, Education Source, gibi araştırma** veri tabanları üzerinde tarama yapılmıştır. Çalışmalar üzerinde yapılan ön inceleme sonucunda bulunan makale ve tezlerden 15 çalışma incelemeye alınmıştır. İncelemeye dâhil edilen çalışmalar 3 araştırmacıya paylaştırılmış ve araştırmacılar tarafından 'Makale Bilgileri Toplama Formu' geliştirilmiştir. Her araştırmacı makaleyi inceledikten sonra elde ettiği bilgileri bu forma yazmıştır. Makale bilgilerini toplama işlemi tamamlandıktan sonra her araştırmacı diğer araştırmacıların yaptığı çalışmaları da kontrol ederek olası hataların önüne geçilmiş ve araştırmanın güvenirliğini sağlamak istenmiştir.

3. BULGULAR

Doküman incelemesi sonucu elde edilen verilerin içerik analiziyle çözümlenmesi sonucunda, araştırmada incelenen makale ve tezlere yönelik veriler, tablolar halinde sunulmuştur. Bulgulara yönelik genel tablo ise, Tablo 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3: Araştırmada İncelenen Makalelerin Genel Özellikleri

	Yazar	Başlık	Araştırma Türü	Veri Toplama Tekniği	Amaç	Sosyal Bilgiler Dersi İle Bağlantısı	Sonuç
1	Mızukoski, S.	Modern Japonya'da Medya Okuryazarlığı ve Dijital Öyküleme	Nitel	Oyunlar Şiirler Kart oyunları Fotoğraflar	Dijital öyküleme programları geliştirilmek	Medya okuryazarlığı Kültürel miras	İşbirlikçi dijital öyküleme uygulamaları, birlikte yaşadığımız toplumu devam ettirmeye yardımcı olabilir.
2	Ünlü, B. & Yangın, S.	Dijital Öykülerle Desteklenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi	Nicel	Öntest-Sontest	Dijital öykülerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek	Eleştirel düşünme becerisi	Dijital öykülerle desteklenmiş etkinliklere dâhil olan öğrencilerin eleştirel düşünme puanları daha yüksek düzeyde ve anlamlı bulunmuştur.
3	Kutlucan, E., Çakır, R., & Ünal, Y.	Dijital Öykü Anlatımı ile Verilen Değerler Eğitimine Yönelik Bir Eylem Araştırması	Nitel ve nicel	Gözlem, görüşme, araştırma günlüğü, İnsani Değerler Ölçeği	Öğrencilerin değerler eğitimi konusundaki eksiklerini ortaya koyarak dijital öykü anlatımının değerler eğitimi için kullanımını incelemek	Dijital okuryazarlık, Değerler eğitimi	Öğrencilerin dijital öyküler hazırlamaları, değerleri öğrenmelerinde ve davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.
4	Walters, L. M., & von Gillern, S.	Dijital Öyküleme Öğretmen Adayları İçin Eleştirel Dijital Okuryazarlığı Nasıl Destekler	Nitel	Alanyazın	Dijital öykü anlatımını, yazarların medyadan anlam oluşturdukları bir anlatı yapısı ve süreci olarak tartışmak	Dijital okuryazarlık	Öğretim uygulamalarımızı desteklemek ve geliştirmek için dijital hikaye anlatımını kullanabileceğimiz en önemli yol, pedagojik yaklaşımımızı bilgilendiren eleştirel bir dijital okuryazarlık perspektifi geliştirmektir.
5	Bonacini, E.	Katılımcı Toplulukları Kültürel Mirasa Dahil Etmek: Sicilya'da (İtalya) Dijital Öyküleme Kullanma	Nicel	Google dokümanlar anketi	Müzelerde sesli rehberler ve güzergahlar oluşturmak için dijital hikâye anlatımına dayanan #izitravelsicilia projesinin etkisini analiz etmek	Kültürel miras, Müze eğitimi	Kültürel mirasın tanıtımı için yerel kültürel miras ve birçok Sicilya müzesinin dijital boşluğunu doldurmak için katkı sağlamıştır
6	Dimova, M., Paneva-Marinova,	Dijital Hikaye Anlatma ve Oyunla Antik Uygarlıkların	Nicel	Testler	Dijital hikaye anlatımı ve oyun yoluyla Trakya medeniyetini incelemek için yeni	Kültürel miras	Trakya kültürünü ve medeniyetini tanıtan hikaye anlatımı ve oyunlar, öğrencileri başka bir eğitici hikaye

	D., & Pavlova, L.	Daha İyi Anlaşılması			bir öğrenme yaklaşımı sunmak		anlatımı ve oyun kaynağı hakkında düşünmeye teşvik etmiştir.
7	Yiğit, E. Ö.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Öyküleme Deneyimleri	Nitel ve nicel	Anket, yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşadıkları dijital öykü anlatma sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek	Dijital okuryazarlık, Medya okuryazarlığı, problem çözme becerileri	Dijital hikaye anlatımının içeriği öğrenmelerine ve süreçten sonra bile hatırlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.
8	Seker, B. S.	Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Oluşturulan Dijital Hikayelerin Bir Değerlendirmesi	Nitel ve nicel	Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Dijital Öykü değerlendirme ölçeği	Sosyal bilgiler öğretmenliği sınıfında oluşturulan dijital öyküleri değerlendirmek	Dijital okuryazarlık, Medya okuryazarlığı, teknoloji kullanımı	Dijital öykü kullanımının öğretmenlerin teknolojik becerilerini geliştirdiğini, sınıfta teknoloji kullanımını artırdığını söylemişlerdir
9	Sarıtepeci, M.	Ortaokul Düzeyinde Dijital Hikaye Anlatımının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma	Nicel	Ön-test son-test	Ortaokul düzeyinde dijital öyküleme yönteminin katılımcıların yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelemek	Yansıtıcı düşünme becerisi	Dijital hikayeleme etkinliklerinin katılımcıların yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
10	Gachago, D., Condy, J., Ivala, E. and Chigona, A.	"Tüm hikayeler umut getirir, çünkü hikayeler farkındalık getirir": öğrencilerin sosyal adalet eğitimi için dijital hikaye anlatımı algıları	Nitel	Odak grup görüşmesi	Öğretmen adaylarının dijital bir hikaye anlatımı projesi hakkındaki algılarını ve "öteki" ile empati kurması için gerekli yetenekleri tanıma potansiyelini incelemek.	Empati becerisi, adalet değeri, demokrasi, eşitlik değeri, sorumluluk	Öğretmen adayları, sistemik eşitsizliklerle daha eleştirel bir katılımın öneminin ve baskıcı kalan bir sisteme karşı kendi sorumluluklarının ve çalışmalarındaki sınırlamaların farkına vardılar.
11	Mangal, K.	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde Dijital Öyküleme Etkinliklerinin Öğrencilerin Girişimcilik Becerilerine ve Derse	Nicel	Ön test-son test	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik becerilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemek.	Vatandaşlık eğitimi, girişimcilik, problem çözme becerileri, iletişim, yaratıcılık	Dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersine yönelik tutumlarına ve girişimcilik eğilimlerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. dijital öyküleme uygulamaları ile

		Yönelik Tutumlarına Etkisi					konuları daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir.
12	Demirer, V.	İlköğretimde E-Öyküleme Kullanımı ve Etkileri	Nicel ve nitel	Ön-test son-test, görüşme	Türkiye'de dijital öyküleme çalışmaları kapsamında yeni bir uygulama olarak web tabanlı dijital öyküleme (e-öyküleme) sisteminin kullanılmasını ve ilköğretimde etkilerini ortaya koymak.	Dijital okuryazarlık, iletişim, akademik başarı, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum	Deney gruplarında yer alan öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri puanlarının sadece ders programını uygulayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla arttığı ortaya çıkmıştır.
13	Ünlü, B.	Dijital Öykülerle Desteklenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrencilerin Başarısı, Kontrol Odağı Ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi	Nicel	Ön-test son-test	Dijital öykülerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin başarısı, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmak	Akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi	Dijital öykülerle desteklenmiş etkinliklere dâhil olan deney grubu öğrencilerinin başarı puanları, eleştirel düşünme becerileri (tümdengelim, tümevarım, gözlem, varsayım ve tümel eleştirel düşünme) ve içten denetimli kontrol odağı puanları diğer gruptaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde ve anlamlı bulunmuştur.
14	Demir, T.	Dijital Öykülerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon, Tutum ve Başarılarına Etkisi	Nicel	Ön-test son-test, Motivasyon Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği	Sosyal bilgiler dersi "Gerçekleşen Düşler" ünitesindeki konuların anlatımında dijital öykü kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonları üzerine etkisini araştırmak.	Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum, akademik başarı	Sosyal bilgiler dersinde dijital öykü kullanımının, öğrenciler için dersi daha görsel, ilgi çekici ve eğlenceli hale getirdiği, derse karşı ilgi ve başarıyı arttırdığı, üst düzeyde kalıcı bir öğrenme sağladığı saptanmıştır.
15	Sarıtepeci, M.	Dijital Hikâye Anlatım Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Etkililiğinin İncelenmesi	Nicel ve nitel	Ön-test son-test, Katılım Ölçeği Motivasyon, Tutum Ölçeği, Akademik Başarı Testi, Kalıcılık Testi	Dijital Hikâye Anlatımı etkinliklerinin ortaokul düzeyinde çeşitli açılardan etkilerini incelemek ve dijital hikâye anlatımı sürecine yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirmek.	Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum, akademik başarı, iletişim, aktif katılım	Dijital hikâyeleme etkinliklerinin öğrenmenin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmalardan elde dilen sonuçlarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Dijital öyküleme yönteminin hem öğrenciler hem de öğretmen adayları tarafında olumlu karşılandığı özellikle dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı başta olmak üzere, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında kazandırılmak istenen becerilere ve değerlere olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilmiştir.

3.1. Araştırmanın Türlerine Göre Dağılım

İncelenen çalışmalarda elde edilen veriler ışığında araştırmalarda kullanılan yöntem türlerine göre dağılım Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4: Araştırmalarda Kullanılan Yöntemler

Araştırmanın Türü	Frekans
Nitel	3
Nicel	7
Karma	5
Toplam	**15**

Tablo 4 analiz edildiğinde; araştırmalarda daha çok (7) nicel yöntemlerin benimsendiği görülmüştür. Nicel yöntemlerin yanı sıra hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemler de tercih edilmiştir. En az (3) başvurulan ise nitel yöntemler olmuştur.

3.2. Araştırmaların Veri Toplama Tekniklerinin Dağılımı

İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama tekniklerine yönelik veriler tablolaştırılarak Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5: Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Teknikleri

Veri Toplama Teknikleri	Frekans
Testler	10
Gözlem	1
Görüşme	5
Araştırma günlüğü	1
Anket	8
Oyunlar	1
Şiirler	1
Kart oyunları	1
Fotoğraflar	1
Alanyazın	1
Toplam	**30**

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmalarda veri toplama aracı olarak daha çok (10) test tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu tekniği, anket (8) ve görüşme (5) yöntemleri takip etmiştir. Çalışmalarda gözlem, Araştırma günlüğü, oyunlar, şiirler, fotoğraflar ve alanyazın gibi farklı veri toplama tekniklerine yer verildiği görülmüştür.

3.3. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

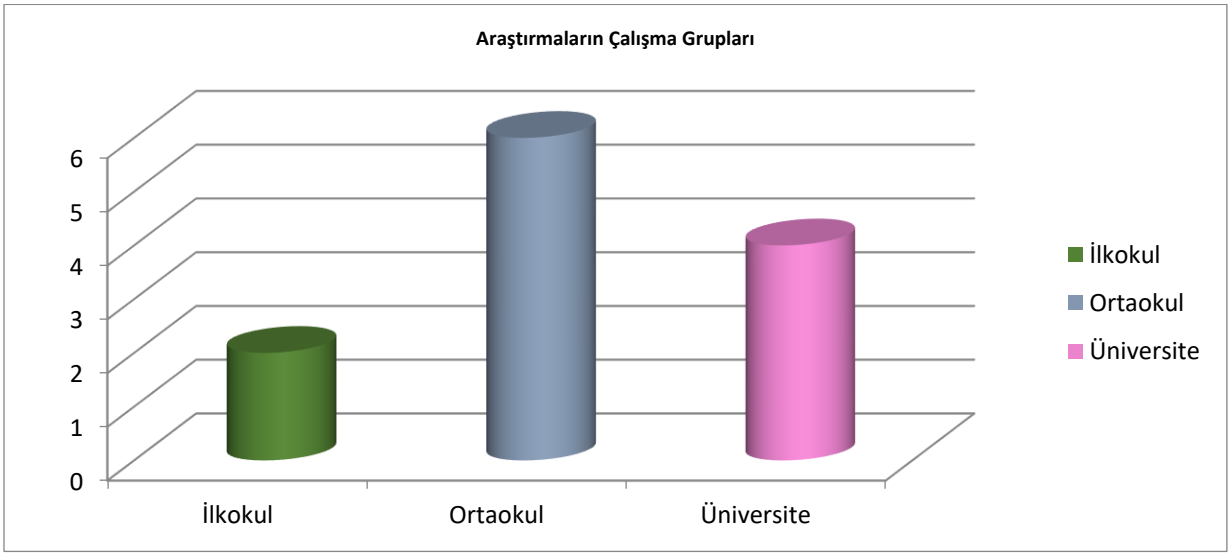
İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımlar Şekil 1' de verilmiştir.

Şekil 1. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1 incelediğinde grafik, yapılan çalışmaların 2013- 2020 arasında mevcut olduğunu ve konuyla ilgili araştırmaların 2018 yılında arttığını göstermektedir.

3.4. Araştırmaların Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Yapılan araştırmaların hedef kitle dağılımı Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 3. Araştırmaların Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Şekil 2 'deki grafik incelendiğinde hedef kitle dağılımının en çok ortaokul düzeyinde en az ise ilkokul düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.5. Araştırmanın Amaçlarına Göre Dağılım

İncelenen araştırmaların amaçlarına göre dağılımları Tablo 6 'da yer verilmiştir.

Tablo 6: Araştırmanın Amaçlarına Göre Dağılımı

Amaç	Frekans
Dijital öyküleme programları geliştirilmek	1
Değerler eğitimi için kullanımını incelemek	1
Eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek	2
Yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemek	1
Dijital öykü oluşturma sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek	5
Dijital öyküleri değerlendirmek	1
Dijital öykü anlatımını tartışmak	2
Öğrencilerin başarı, tutumlarına etkisini araştırmak	3
Dijital öyküleme projesinin etkisini analiz etmek	1
Motivasyonlarına etkisini belirlemek	1
Girişimcilik becerilerine etkisini belirlemek	1
Toplam	19

Tablo 6 incelendiğinde araştırmanın amaçlarına göre dağılımında toplamda 19 amaç bulurken dijital öykü oluşturma sürecine ilişkin görüşleri belirleme (5) yapılan araştırmada frekans değeri en yüksek olanıdır. Çalışmalarda en çok başvurulan bir diğer amaç ise öğrencilerin başarı, tutumlarına etkisini araştırmaktır.

3.6. Araştırmalarda Ele Alınan Konulara Göre Dağılım

Araştırmayı oluşturan çalışmalar incelendiğinde, makale ve tezlerde sosyal bilgiler dersiyle bağlantılı 16 farklı konunun ele alındığı tespit edilmiştir. Bu konular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Araştırmalarda Ele Alınan Konulara Göre Dağılım

Konuları	Frekans
Medya okuryazarlığı	3
Kültürel miras	3
Eleştirel düşünme becerisi	2
Dijital okuryazarlık	5
Değerler eğitimi	3
Müze eğitimi	1
Problem çözme becerileri	2

Yansıtıcı düşünme becerisi	1
Empati becerisi	1
Vatandaşlık eğitimi	2
Girişimcilik becerisi	1
İletişim becerisi	3
Yaratıcılık becerisi	1
Akademik başarı	4
Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum	3
Aktif katılım	1
Toplam	**36**

Araştırmada ele alınan konuların belirtildiği Tablo 7 incelendiğinde; dijital okuryazarlık (5) ve takiben akademik başarı (4) en fazla dikkat çekilen konulardır. "Yansıtıcı Düşüne, Empati, Girişimcilik Becerisi, Yaratıcılık becerisi ve Aktif Katılım" gibi konularının ise araştırmalar arasında daha az ele alındığı görülmektedir.

3.7. Araştırma Sonuçlarına Göre Dağılım

İncelenen makale ve tezlerden elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak, ortaya çıkan dağılım Tablo 8 'de belirtilmiştir.

Tablo 8: Araştırma Sonuçlarına Göre Dağılım

Sonuçlar	Frekans
Kültürel mirasın tanıtımı	3
Beceri gelişimi sağlama	11
Değerleri öğretme	3
Derse katılımı sağlama	3
Kalıcı öğrenme sağlama	5
Aktif katılımı sağlama	2
Akademik başarıyı artırma	4
Derse yönelik olumlu tutum geliştirme	5
Motivasyonu artırma	2
İçten denetimli kontrol odağı	1
Sorumluluklarının farkına varma	1
Toplam	**40**

Tablo 8 analiz edildiğinde; araştırma sonuçlarında dijital öykülemenin en çok (11) beceri gelişimi sağlama üzerinde yoğunlaştığı ortaya konulmaktadır. Aynı zamanda çoğunluk sonuçların (5) kalıcı öğrenme sağlama ve derse yönelik olumlu tutum geliştirme üzerinde de etkili olduğu görülmüştür.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada dijital öyküleme yöntemini konu alan uluslararası çalışmaları Sosyal Bilgiler Öğretim Programına göre inceleyerek, bu alanda yapılacak çalışmalara temel oluşturmak amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir çalışma olup, veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Dijital öyküleme yöntemi alanında yapılan çalışmalardan Sosyal Bilgiler

Öğretim Programına yönelik olan 10 makale ve 5 tezin örneklem olarak seçildiği araştırmada, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde; Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan becerilerden birisi olan medya okuryazarlılığı, medya mesajlarının doğru algılanması, alınan bilgilerin doğruluğu konusunda eleştirel bir bakış açısı oluşturma adına önemli bir beceridir (Carr, 2009; Megee, 1997; Schwarz, 2001; Worsnop, 1999). Yapılan araştırmalar dijital öyküleme yönteminin medya okuryazarlığının öğrencilerde güçlü bir medya okuryazarlık öğretme fırsatı sunduğunu (Tyner, 1998) ve medya okuryazarlığın en önemli yetkinliklerinden biri olan işbirlikçi etkinlikler ile birlikte yaşadığımız ve ortak iletişim kurduğumuz toplumu devam ettirmeye yardımcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital araçları etkili, verimli ve etik bir şekilde kullanabilmeleri için sahip oldukları beceriler, tutum ve farkındalıktır (Eshet-Alkalai, 2004; Hague ve Payton, 2011; Martin, 2005, Pool, 1997). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında teknoloji çağında önemli becerilerden biri olan dijital okuryazarlığın, yapılan araştırmalarda dijital öyküleme yöntemi ile hem öğrencilerin hem de öğretmenlerde teknolojik becerileri geliştirdiğini, sınıfta teknoloji kullanımının arttırdığı, aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını olumlu yönde arttırarak eleştirel bir dijital okuryazarlık bakış açısı geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Birçok eğitim branşlarında kullanılan dijital öykü anlatımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu (Aljaraideh, 2020, Aktas, ve Yurt, 2017; Demirer, 2018; Demir, 2019; Sarıtepeci, 2017; Yang ve Wu 2012,) aynı zamanda akademik başarı motivasyonu, motivasyon akademik başarıyı olumlu olarak etkilediği ortaya konulmuştur (Özerbaş, ve Öztürk, 2017). Yapılan çalışmalarda da dijital öykü anlatımı sosyal bilgiler öğrencileri üzerinde hem akademik başarıyı hem de motivasyonu arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Beyer (1988:26-30)'e göre eleştirel düşünme becerisi öğrencilere tartışmalara daha açık olmayı, yeni düşünceler oluşturmadaki isteklerini, problemi açık şekilde ifade edebilmelerini, ortaya atılan iddiaların neden ve kanıtlarını araştırmalarını ve sunmalarını sağlayarak bireylerin düşünme becerisini geliştirmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı temel becerilerinden olan eleştirel düşünme becerisi, yapılan nitel ve nicel türlerdeki çalışmalar incelendiğinde dijital öyküleme yolu ile öğrencilerde olumlu olarak olarak arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda incelenen çalışmalarda, yansıtıcı düşünme, empati, girişimcilik, problem çözme, iletişim, yaratıcılık becerisi dijital öykü ile öğretim yönteminde öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar ortaya konulmuştur.

Bir toplumun yaşam tarzını, manevi kazanımlarını, fikirlerini, yani topluma ait tüm somut ve soyut olan kültürel miras (Göğebakan, 2009, s. 26) sosyal bilgiler öğretiminin özel amaçlarında dolaylı olarak ve doğrudan 6 amaç içerisinde gösterilmiştir (S.B.Ö.P Özel amaçlar 1.,2.,4.,10.,16.,17.). Çalışmalarda Kültürel mirasın etkin bir vatandaş yetiştirmek adına önemini vurgulayan çeşitli dijital öykü anlatımı uygulamaları oluşturulmuş ve sanal müzeciliğin dijital boşluğu doldurarak dijital öykü kullanımı öğrencilere olumlu katkılar sağlamıştır.

Sonuç olarak teknolojinin bu kadar ilerlediği çağda, 2020 yılında meydana gelen ve devam eden salgın hastalık Covid-19 nedeniyle de teknoloji kullanımının zorunlu hale geldiği görülmektedir. Dolayısı ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih, coğrafya, vatandaşlık konularını anlatırken, becerileri, değerleri, kazanımları göz önüne alarak, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamada, bilgiyi oluşturmada, yorumlamada, değerlendirmede, işbirlikçi yaklaşımın önemsendiği etkinliklerde Web 2.0 araçlarını kullanmak artık zorunluluk arz etmektedir. Dijital öykü anlatımı ise sosyal bilgiler dersinin öğretim hedeflerine ulaşmada etkili ve güncel bir yöntem olduğu yapılan çalışmalarda ifade edilmiştir.

5. ÖNERİLER

Amerika'da laptop Project olarak adlandırılan teknolojik aletleri kullanarak derslerin verimliğini arttırmak amaçlı NETS (National Educational Technology Standarts-Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları) göre tasarlanan çeşitli projeler bulunmaktadır. Aynı şekilde Ülkemizde de teknolojinin eğitimdeki rolünü arttırmak için oluşturulan FATİH projesi, çeşitli uygulama örnekleri ile eğitim ve teknoloji arasında önemli bir adımdır. Bu entegrasyonu sağlamak adına çeşitli teknolojik uygulamalardan yararlanıldığı gibi dijital öykülerden de yararlanılabilir. Bu çalışmadan yola çıkarak bazı öneriler geliştirilmiştir.

- Yapılan literatür taraması sonucunda sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ile ilgili deneysel çalışmalara az rastlanmaktadır. Dijital öyküleme yöntemiyle ilgili daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğini göstermektedir.
- Alanyazına bakıldığı zaman dijital öyküleme süreci sonunda öğrencide, derse katılımının, motivasyonunun, akademik başarılarının arttığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle öğretmenler tarafından neredeyse her branşta uygulanılabilecek dijital öyküleme çalışmaları ve ders dışı etkinlik olarak atölyeler gibi çeşitli uygulama alanları yaygınlaştırılabilir.
- Dijital öykü oluşturma sürecinde, İçerik uygunluğunun sağlanmasının zor olması, hazırlamanın zorluğu ve zaman alıcı olması gibi sorunlar teorik bilginin yanında uygulamaya dönük eğitimler önemlidir. Bu nedenle dijital öykülemenin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için hem öğretmen adayları için üniversiteler hem de hizmetçi eğitimde okul yönetimi tarafından, teknolojiye uyum eğitimi, dijital öyküleme ile ilgili uygulama dersleri, ilgili workshopların açılması gibi çeşitli eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Aktas, E., & Yurt, S. U. (2017). Effects of Digital Story on Academic Achievement, Learning Motivation and Retention Among University Students. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 180-196.

Alexander, B. (2011). The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media. Santa Barbara, CA: Praeger.

Aljaraideh, Y. A. (2020). The Impact of Digital Storytelling on Academic Achievement of Sixth Grade Students in English Language and Their Motivation towards It in Jordan. *Turkish Online Journal of Distance Education,* 21(1), 73-82.

Alpöge, G. (2003). Okul Öncesinde Çocuklara Kitap Okumanın ve Masal Anlatmanın Önemi, M. Sevinç. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, (s. 65) İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ata, B. (2012). Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Akademik Başarı ve Yaratıcılıklarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Barret, H. (2009). *How to Create Simple Digital Stories*. 10.10.2020 tarihinde https://electronicportfolios.org/digistory/howto.html adresinden erişilmiştir.

Beyer, K.B. (1988). Developing As Cope and Sequence for Thinking Skills Instruction. *Educational Leadership*, 45(7) 26-30.

Bonacini, E. (2019). Engaging Participative Communities in Cultural Heritage: Using Digital Storytelling in Sicily (Italy*). International Information & Library Review,* 51(1), 42-50.

Bull, G. & Kajder, S. (2004). Digital Storytelling in The Language Arts Classroom. *Learning & Leading with Technology,* 32(4), 46-49.

Carr, P. R. (2009). Political Conscientization and Media (II) Literacy. *Multicultural Education,* 17(1), 2-10.

Demir, T. (2019). Dijital Öykülerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon, Tutum ve Başarılarına Etkisi. Yüksek lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Demirer, V., ve Baki, Y. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Sürecine İlişkin Görüşleri ve Algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 11(4), 718-747.

Dimova, M., Paneva-Marinova, D., ve Pavlova, L. (2018). Towards Better Understanding of Ancient Civilizations by Storytelling and Gaming. *TEM Journal*, 7(3), 658.

Dogan, B. (2007). Implementation of Digital Storytelling in the Classroom By Teachers Trained in A Digital Storytelling Workshop. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Houston, Texas.

Durmuş, A. (2015). Web 2.0 Araçları ve Eğitsel Uygulamalar. Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman & Ferhan Odabaşı (Ed). Eğitim Teknolojileri Okumaları. (s. 525 – 536) TOJET – Sakarya Üniversitesi.

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework For Survival Skills in The Digital Era. *Journal Of Educational Multimedia And Hypermedia,* 13(1), 93-106.

Evren, Z. (2008*). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Edebî Metinlerin Çocuk Edebiyatı Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Frazel, M. (2010). Digital Storytelling Guide for Educators (1. Baskı). Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Göğebakan, Y. (2009). *Görsel Sanatlar ve Sosyal Bilgiler Derslerinin İlişkilendirilmesinin Kültür Varlıklarını Tanıma ve Sahip Çıkma ile İlgili Kazanımların Gerçekleşmesi ve Öğrencilerin Tutumları Üzerinde Etkileri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hague, C., & Payton, S. (2011). Digital literacy across the curriculum. *Curriculum Leadership*, *9*(10).

İncelli, A. (2005). Dijital Hikâye Anlatımının Bileşenleri*. TOJET*: *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 4(3).

Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005). *Capturing Stories, Capturing Lives: An İntroduction to Digital Storytelling.* 20.09.2020 tarihinde http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf adresinden erişilmiştir.

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Kutlucan, E., Çakır, R., & Ünal, Y. (2018). Dijital Öykü Anlatımı ile Verilen Değerler Eğitimine Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 27(5), 2187-2202.

Levstik, L. S., ve Barton, K. C. (2011). Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools (4. Baskı). New York: Routledge.

Martin, A. (2005). DigEulit – A European Framework for Digital Literacy: A Progress Report. *Journal of ELiteracy*, 2, 130–136.

Megee, M. (1997). Media Literacy: The New Basic--Will The Real Curriculum Please Stand Up?. *Teacher Librarian,* 25(2), 23.

Mızukoski, S. (2017). Media Literacy and Digital Storytelling in Contemporary Japan. *The Newsletter*, 76: 38-38.

Morra, S. (2013). 8 Steps to Great Digital Storytelling. 20.09.2020 tarihinde https://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemic-article-on-digital-storytelling/ adresinden erişilmişir.

Özerbaş, M. A., ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının Akademik Başarı, Motivasyon ve Kalıcılık Üzerinde Etkisi. *Tübav Bilim Dergisi,* 10(2), 102-110.

Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Pool, C. R. (1997). A New Digital Literacy: A Conversation with Paul Gilster, *Educational Leadership,* 55, 6-11.

Robin, B. (2006, March). The Educational Uses of Digital Storytelling. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Robin, B. R. (2009). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool forThe 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.

Sadik, A. (2008). Digital Storytelling: A Meaningful Technology-integrated Approach for Engaged Student Learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.

Saritepeci, M. (2016). Dijital Hikâye Anlatım Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.

Saritepeci, M. (2017). Ortaokul Düzeyinde Dijital Hikâye Anlatımının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Bartin Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi,* 6(3), 1367-1384.

Schwarz, G. (2001). Literacy Expanded: The Role of Media Literacy in Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), 111-119.

Seker, B. S. (2016). An Evaluation of Digital Stories Created for Social Studies Teaching. *Journal of Education and Practice,* 7(29), 18-29.

Signes, C., G. (2008). Integrating the Old and the New: Digital Storytelling in the EFL Language Classroom. *GRETA Journal,* 16(1), 43–49.

Sills-Briegel, T., ve Camp, D. (2001). Using Literature to Explore Social Issues. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 74(5), 280-284.

Şimşek, B. (2018). İletişim Çalışmaları Bağlamında Dijital Hikâye Anlatımı: Kavramlar ve Türkiye deneyimi. İstanbul: Alternatif Bilişim.

Tyner, K. (1998). Literacy in A Digital World: Teaching and Learning in The Age of İnformation. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ünlü, B. ve Yangın, S. (2020). Dijital Öykülerle Desteklenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(11), 1-29.

Walters, L. M., ve Von Gillern, S. (2018). We Learn in the Form of Stories: How Digital Storytelling Supports Critical Digital Literacy for Pre-Service Teachers*. International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 9(3), 12-26.

Wang, S., ve Zhan, H. (2010). Enhancing Teaching and Learning with Digital Storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education* (IJICTE), 6(2), 76-87.

Worsnop, C. M. (1999). Screening images: Ideas for Media Education. Mississauga, Ont.: Wright Communications.

Xu, Y., Park, H. ve Baek, Y. (2011). A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Selfefficacy in a Virtual Learning Environment*. Educational Technology & Society,* 14(4), 181-191.

Yang, Y. T. C., ve Wu, W. C. I. (2012). Digital Storytelling for Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, and Learning Motivation*. A Yearlong Experimental Study. Computers & Education*, 59 (2), 339-352.

Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., ve Güneş, E. (2017). Öğretim Materyali Olarak Dijital Hikâye Geliştirme Aşamalarının ve Araçlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.

Yiğit, E. Ö. (2020). Digital Storytelling Experiences of Social Studies Pre-Service Teachers. *International Journal of Technology in Education*, 3(2), 70-81.

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE OKURYAZARLIK BECERİLERİNE İLİŞKİN YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Kubilay YAZICI
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, kyazici@ohu.edu.tr

Şükran GEÇGEL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, sukrangecgell@gmail.com

ÖZET

21. yüzyılla birlikte öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan gelişmeler öğrencilerin geleneksel okuryazarlık anlayışı dışında yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları ve kullanabilecekleri becerileri de odak noktasına almaktadır. Bireylere kazandırılması gereken okuryazarlık becerileri; çevre okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, e-okuryazarlık, görsel okuryazarlık ve politik okuryazarlıklarıdır. Okuryazarlık becerileri, eğitim-öğretim sürecinde önemi sürekli vurgulanan bir konu olmakla birlikte bilgi çağına uyum sağlamak için birçok toplumunda formal eğitim aracılığıyla bireylere kazandırmayı hedeflediği beceriler arasında olmaktadır. Toplumlar okuryazarlık becerilerini bireylere kazandırarak çağın ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi hedeflemektedir. Şüphesiz bu noktada bireylerin toplum yaşamına uyum sağlamasında ve yaşam boyu kullanabileceği okuryazarlık becerilerini kazandırmada bazı dersler önemli rol oynamaktadır. Bireylerin gelişim açısından en hızlı gelişim gösterdiği ve öğrenme açısından kritik zamana sahip olduğu dönemlerde bilgi, beceri ve değer öğretimini esas alan ve özellikle vatandaşlık yeterliklerini kazanmalarını odak noktasına alan sosyal bilgiler dersleri okuryazarlık becerilerinin öğretilmesi-geliştirilmesinde çağın okuryazarlık becerilerine sahip nitelikli insan gücü yetiştirme aşamasında da büyük öneme sahiptir. Gerçekleştirilecek bu araştırma ile sosyal bilgiler eğitiminde lisansüstü düzeyde hazırlanan okuryazarlık becerilerine ilişkin tezlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma doküman incelemesi yöntemiyle toplanan verilerin içerik analizine dayanmaktadır. İçerik analizi sosyal bilimler alanında kullanılan bir araştırma yöntemi ve bu yönteme uygun araştırma tekniğidir. Bu açıdan araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada kullanılacak olan veriler Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) Ulusal Tarama Merkezi ve Üniversite kütüphanelerinin online veri tabanlarında yer alan tezlerden elde edilecektir. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular nicelik ve nitelik açısından incelenerek alan yazında yer alan diğer çalışmalarla karşılaştırılacak ve konuyla ilgili çeşitli önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, beceri, okuryazarlık, tez.

EXAMINATION of THESIS STUDIES ON LITERACY SKILLS IN SOCIAL STUDIES EDUCATION

ABSTRACT

With the 21st century, the developments in the learning-teaching process focus on the skills students will need and use throughout their lives, apart from the traditional understanding of literacy. Literacy skills to be acquired by individuals; environmental literacy, financial literacy, technology literacy, media literacy, law literacy, information literacy, digital literacy, computer literacy, e-literacy, visual literacy and political literacy. Although literacy skills are a subject whose importance is constantly emphasized in the education and training process, it is among the skills that individuals aim to acquire through formal education in many societies in order to adapt to the information age. Societies aim to train individuals with literacy skills and to train qualified human power needed by the age. In periods when individuals develop the fastest in terms of development and have a critical time in terms of learning, social studies courses based on knowledge, skills and value teaching and focusing on the earning of citizenship competencies are also very important in the teaching and development of literacy. With this research, it is aimed to examine the theses about literacy skills prepared at graduate level in social studies education. The research is based on the content analysis of the data collected through document analysis. Content analysis is a research method used in the field of social sciences and a research technique suitable for this method. In this respect, the research is a qualitative study. The data to be used in the research will be obtained from the theses in the National Screening Center of the Council of Higher Education and the online databases of the University libraries. The findings obtained as a result of the research will be examined in terms of quantity and quality, compared with other studies in the literature, and various suggestions will be given on the subject.

Key Words: Social Studies, skill, literacy, thesis.

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimler toplumların ihtiyaç duyduğu insan gücü niteliğini de değiştirmektedir. Yaşanan değişimler bireylere kazandırılması gerekli beceri ve yetkinliklerin de çeşitlenmesine neden olmaktadır (Cansoy, 2018: 3114). Bu beceri ve yetkinliklerin kazandırılması aşamasında eğitim kurumları önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim sistemlerinin temel amacı değerler ve yetkinliklerle donatılmış bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bireylerin yaşamlarında ihtiyaç duyacakları bu yetkinliklerin kazandırılmasında etkin olan derslerin başında ise sosyal bilgiler dersleri gelmektedir (Görmez, 2018: 109). Çünkü sosyal bilgiler dersleri, programı ve içeriği bakımından çağa uyum sağlayan bireylerin yetiştirilmesinde güncelliği takip eden bir ders olarak görülmektedir (Duman ve Tural, 2019: 90).

Bilgi çağında bireylerin yaşama uyum sağlayabilmeleri için pek çok beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Okuryazarlık becerileri olarak isimlendirilen beceriler de yaşam boyu öğrenmenin önemli bir ürünü olarak görülmekte (Gürdal,2000: 177) ve öğretim programlarında yer almaktadır. Okuryazarlık kavramı ilk aşamada yazı simgelerinin anlamlandırılmasıyla başlayan, sonra ise nesne ve olguların anlaşılmasıyla devam eden, kendini ifade etme durumu olarak tanımlanmaktadır (Aşıcı, 2009: 11). Bu kavramın birçok alanda kullanılması günlük yaşamda yer bulmasına ve sürekli olarak yeni boyutlar kazanmasına neden olmaktadır (Gürbüztürk ve Koç, 2012: 28).

Özellikle, bireylerin toplum yaşamına aktif katılabilmeleri için ihtiyaç duydukları becerileri kazandırmayı hedefleyen sosyal bilgiler dersi (Ross, 2001'den Akt. Azrak, 2017:7), okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında da etkili olmaktadır. Bu bağlamda okuryazarlık becerileri olarak ifade edilen dijital okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve politik okuryazarlık becerileri 2018 sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde temel beceriler arasında sayılmışlardır (MEB, 2018: 9).

Gerçekleştirilen bu çalışmayla sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan okuryazarlık becerileriyle ilgili tezlerin, kullanılan yöntem, örneklem grubu ve okuryazarlık türü açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma doküman incelemesi ile yürütülmüştür. Doküman incelemesi nitel ve nicel araştırmalarda kullanılan yazılı ve görsel malzemelerin bir araya getirilerek incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yüksek Öğretim Kurumu'nun Ulusal Tez Merkezi veri tabanında 2009-2019 yılları arasında kayıtlı olan sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerileri ile ilgili yapılan tezler oluşturmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu kısmında sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerileri konusunda yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemler, örneklem grupları ve okuryazarlık türleri ile ilgili veriler yer almaktadır. Tezlerde kullanılan yöntemlerle ilgili veriler aşağıda tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Yapılan Tezlerde Kullanılan Yöntemler

Araştırma Yöntemi	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Nicel	9	4	13
Nitel	4	3	7
Karma	3	5	8
		Genel Toplam	28

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerilerine ilişkin yapılan yüksek lisans tezlerinin 9'unun nicel, 4'ünün nitel, 3'ünün ise karma yöntemle gerçekleştirildiği görülmektedir.

İncelenen tezlerde oluşturulan örneklem gruplarına ilişkin veriler tablo 2 de gösterildiği gibidir. (Bkz; Tablo 2).

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Yapılan Tezlerin Örneklem Grupları

Örneklem Grupları	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Öğretmenler	1	-	1
Öğretmen Adayları	9	8	17
İlkokul Öğrencileri	1	1	2
Ortaokul Öğrencileri	2	2	4
Özel Öğretim Öğrencileri	-	1	1
Toplam	13	12	25

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık becerilerine ilişkin yapılan yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tezlerin örneklem grubunun çoğunlukla öğretmen adayları olduğu görülmektedir. Öğretmenler, ilkokul, ortaokul ve özel eğitim öğrencileri örneklem gruplarının ise daha az olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık becerilerine ilişkin tezlerin okuryazarlık türlerine ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Yapılan Tezlerde Okuryazarlık Türleri

Okuryazarlık Türleri	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Medya Okuryazarlığı	5	3	8
Coğrafya Okuryazarlığı	-	1	1
Ekonomi Okuryazarlığı	-	1	1
Çevre Okuryazarlığı	-	1	1
Teknoloji Okuryazarlığı	-	1	1
Hukuk Okuryazarlığı	-	1	1
Bilimsel Okuryazarlık	-	1	1
Siyaset Okuryazarlığı	1	1	2
Bilgi Okuryazarlığı	1	-	1
Ölçme-değerlendirme Okuryazarlığı	1	-	1
Grafik Okuryazarlığı	1	-	1
Finansal Okuryazarlık	1	1	2
Dijital Okuryazarlık	2	-	2
Harita Okuryazarlığı	1	-	1
Yerel Okuryazarlık	1	-	1
Okuryazarlık Becerileri	1	1	2

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık becerilerine ilişkin yapılan tezler incelendiğinde yüksek lisans ve doktora düzeyinde medya okuryazarlığının daha çok çalışıldığı görülmektedir. Siyaset okuryazarlığı ve finansal okuryazarlık türlerinin hem yüksek lisans hem doktora düzeyinde çalışıldığı görülmektedir. Diğer okuryazarlık türlerinin ise daha az kullanıldığı tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık becerilerine ilişkin tezlerin yöntem, örneklem grubu ve okuryazarlık türü açısından incelenmesi sonucunda, okuryazarlık becerilerine ilişkin yüksek lisans düzeyindeki tezlerde nicel yöntemlerin daha çok kullanıldığı görülürken doktora düzeyinde yer alan tezlerde karma yöntemin daha çok kullanıldığı saptanmıştır. Okuryazarlık becerilerine ilişkin yüksek lisans tezlerinde nicel yöntemin sıklıkla kullanılması araştırmacıların veri toplama araçlarına ve örneklem grubuna daha kolay ulaşabilir olması ile ilgili olmaktadır. Doktora düzeyindeki tezlerde ise karma yöntemin tercih edilmesinde derinlemesine araştırma yapmak ve çalışmaların daha çok özel olması için bilimsel araştırma ilkelerine uygun olarak karma yöntem tercih edilebilmektedir. Nitekim araştırma sonucunda da sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık becerilerine ilişkin doktora tezlerinde daha çok karma yöntem tercih edilmektedir.

Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık becerilerine ilişkin yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde örneklem grubunun daha çok öğretmen adayları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının örneklem grubu olarak sıklıkla tercih edilmesi araştırmacıların öğretmen adaylarına daha kolay ulaşır olması etkili olmaktadır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin örneklem grubunda daha az kullanılması yasal izinlerin zor olması ve zaman alması nedeniyle ilgili olmaktadır.

Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık becerilerine ilişkin gerçekleştirilen tezlerde en çok çalışılan okuryazarlık türünün medya okuryazarlığı olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması bu konuya yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Finansal okuryazarlık ve dijital okuryazarlık türlerinin de diğer okuryazarlık türlerine kıyasla daha fazla kullanılması 2018 sosyal bilgiler öğretim programında bu okuryazarlık becerilerine yer verilmesiyle konuya yönelik ilgi ve çalışmaların artmasını sağlamıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programında temel beceriler arasında yer almayan ancak sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık becerilerine ilişkin yapılan tezlerde yer alan okuryazarlık türleri ise coğrafya okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, siyasal okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, grafik okuryazarlığı, yerel okuryazarlık ve okuryazarlık becerileri olduğu görülmektedir.

Araştırma ile ilgili Öneriler

Sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerilerine ilişkin gerçekleştirilen yüksek lisans tezlerinde karma yöntemin daha az kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacıların daha detaylı araştırma yapmaları üniversitelerin bünyesinde uygulamalı kursların düzenlenmesi önerilebilir.

Araştırma sonucunda okuryazarlık becerilerine ilişkin gerçekleştirilen tezlerde örneklem grubu olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin daha az tercih edildiği görülmektedir. Yasal işlemlerin hızlandırılarak ve daha kolay aşamalarla düzenlenerek araştırmacıların farklı örneklem gruplarıyla çalışmalarına olanak sağlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *7*(17), 9-26.

Azrak, Y. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *7*(4), 3112-3134.

Duman, B., ve Tural, A. Sosyal bilgiler dersi öğretim Programı'nın okuryazarlık becerileri açısından incelenmesi. *ICOESS 2019*, 88.

Görmez, E. (2018). Güncellenen sosyal bilgiler programının politik okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(STEMES'18), 109-114.

Gürbüztürk, O., ve Koç, S. (2012). 21. yüzyılda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Education Sciences*, *7*(1), 27-49.,

Gürdal, O. (2000). Yaşam boyu öğrenme etkinliği “enformasyon okuryazarlığı”. *Türk Kütüphaneciliği*, *14*(2), 176-187.

MEB (2018). [Milli Eğitim Bakanlığı]. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). http://mufredat.meb.gov.tr/. 10 Eylül 2020 tarihinde Adresinden alınmıştır.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI'NIN NEDENLERİ VE HEDEF ÜLKE OSMANLI İMPARATORLUĞU-ALMANYA İLİŞKİLERİ

Mehmet SEREZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, emekli, e-Mail: orziter@hotmail.com

ÖZET

Birinci Dünya Savaşı'nın çıkış nedenleri arasında genellikle Avusturya-Macaristan Veliahdı Arşidük Franz Ferdinand'ın 28 Haziran 1914'de Saraybosna'da bir Sırp Milliyetçisi olan Gavrilo Pricip (25.07.1894-28.04.1918) tarafından öldürülmesi gösterilir. Oysa bu nedenin ötesinde dünyada yaşanan pek çok kriz de savaşın asıl nedenleri arasında bulunmaktadır. Osmanlı Devleti'nin savaşa girmesinin asıl nedeni olarak da Alman Savaş Kruvazörleri olan "*SMS Goeben"* ve "*SMS Breslau'*nun Osmanlı Devleti tarafından satın alındığı duyurulduktan sonra, bu kruvazörlerin Osmanlı Donanması'yla birlikte Ekim 1914'de Karadeniz Rus limanlarını bombalamaları gösterilir. Oysa o dönemim basını ve muharrirlerinin böyle bir kanaati yoktur. Bu gibi nedenler yakın zamanda üretilmiştir. O zamanın koşullarına göre çıkan olayları, yüzyıl sonra günümüzde değerlendirmeye ve yorumlamaya kalkışmak yanlış olur kanaatindeyim. Birinci Dünya Savaşı öncesinde dünyanın süper güçleri, Osmanlı Devleti'ni mümkün olduğu kadar dışarıda tutmak için, kendi aralarında müttefik olmuşlar ve bloklaşmışlardır. Kendisinin yalnız kaldığını anlayan Osmanlı Devleti ise muhtelif devletlere müttefiklik teklif ettiyse de kabul edilmemiş, bu defa Osmanlı Devleti de Habsburg hâkimiyeti altındaki Protestan Macarların Osmanlı'dan yardım istemesinin neden olduğu ve 14 Temmuz-12 Eylül 1683'de İkinci Viyana Kuşatmasından sonra daima dost ilişkiler içerisinde bulunduğu, Almanya ve Avusturya-Macaristan İmparatorluklarıyla müttefik olmuştur. Almanya 1912'de Fas-Agadir Limanı'na bir gambot gönderdi ve 16 Ocak-7 Nisan 1906 İspanya-Algeciras Konferansı'nın[45] ihlali olarak nitelendirdikleri bu olay karşısında Fransa'dan tazminat talep etti. Bu, *"Birinci Fas Krizi*" veya "*Tanca Krizi*" idi. Otuz yıldır Osmanlı toprağı olan Bosna-Hersek, 1908'de Avusturya tarafından işgal edilince, Rusya müdahale etmek istediyse de Almanya'nın Avusturya'yı desteklemesi üzerine geri çekildi ama bu "*İkinci Kriz*" sıkıntısı, 1914'de savaşa girmesinin psikolojik nedenlerinden birisiydi. Afrika'daki toprak pazarlığı için Fransızlara baskı yapmak isteyen Almanya, savaş kruvazörü olan "*SMS Panther*"le 1911'de Agadir'de boy gösterdi. Bu "*Üçüncü Kriz*"de İngiltere, Avrupa'da hâkimiyet kurmaya girişen her türlü gücü engelledi. Sırbistan'ın 1912'de Arnavutluk'u işgal ederek denize ulaşması "*Dördüncü Krize*" neden oldu. Bu olay da İtalya ve Avusturya, Sırbistan'a geri adım attırdı. Trablusgarp Harbi sırasında Almanya, İtalya'yı desteklemiştir. Kayser II. Wilhem 23 Mart 1912'de, Birinci Dünya Savaşı'nda "*Temmuz Krizinde"* önemli rol oynayan Avusturya-Macaristan Politikacısı ve Ortak Dışişleri Bakanı 817.02.1912-13.01.1915) Leopold Graf Berchtold'a (Viyana, 18.04.1863-Eig, 21.11.1942) şunları yazar: *"Osmanlı-İtalya Savaşı Avusturya ve Almanya için tehlikeli değildir. İtalya kuvvetleri, Kuzey Afrika'ya demir atmaktadır; böylece hem Akdeniz'de hem de Afrika'da Fransa ile rekabete girecektir."* İtalya sürekli olarak Adriyatik'ten uzaklaşıyor gibi görünmektedir. Fransa ile ilişkilerin soğuması sonucu, İtalya daha sıkı bir şekilde Avusturya-Macaristan ve Almanya'ya yaklaşmış olacaktır. Avrupalı devletlerin öteden beri politikaları, "Türkleri Balkanlardan atmak" olmuştur. Almanya'nın Osmanlı İmparatorluğu'na karşı tavrı da dikkat çekicidir. Rusların Boğazları işgale hazırlandıkları bir dönemde, Osmanlı İmparatorluğu'nun daveti üzerine ordunun reorganizasyonu için Alman Süvari Tümgenerali Otto Liman von Sanders (Pomerania, Slupsk, 17.02.1855-München, 22.08.1929) Başkanlığındaki Alman Askeri Misyon Heyeti'nin 14 Aralık 1913'de İstanbul'a gelmesi Rusların tepkisine neden oldu ve bu "*Beşinci Siyasi Krizdi"* (20 Kasım 1913-Ocak ortası 1914). *"Altıncı Kriz",* Saraybosna'da Sırp ve Hırvat milliyetçilerinin kurduğu bir grubun üyesi olan 19 yaşındaki Sırp Milliyetçisi Gavrilo Princip (25.07.1894-28.04.1918) tarafından düzenlenen bir suikast sonucunda Avusturya-Macaristan Veliahdı Arşidük Franz Ferdinand (Graz, 18.12.1863- Saraybosna, Bosna-Hersek, 27.06.1914) ve hamile eşi Hohenberg Düşeşi Sophie'nin (Stuttgard, 01.03.1868-Saraybosna, Bosna-Hersek, 27.06.1914) 28 Haziran 1914'de öldürülmesiyle ortaya çıktı. Bu en son

---

[45]Algeciras Konferansı, 16 Ocak-7 Nisan 1906'da İspanya-Algeciras'ta toplanan konferans idi. Fransa-Almanya arasında 1905'den itibaren devam eden Birinci Fas Krizi'ni kısmen çözdü. Avrupalı diplomatlar Fas'ın İspanya ile Fransa arasında bölüşmesine Almanya'nın karşı çıkmasının yol açtığı sorunu çözümlemek için Algeciras'ta toplandılar. Konferansın sonunda Fas'ın bölüşülmesi ertelendiyse de (ikinci bir uluslararası bunalımdan sonra 1912'de), İngiltere'nin Fransa'yı desteklemesi, İngiliz-Fransız ittifakını pekiştirdi.

olaydan sonra, "*Üçlü İttifak* ve "*Orta Güçlere"* dâhil devletler, birbirine karşı savaş ilan ederek Birinci Dünya Savaşı fiilen başlamış oldu. Birinci Dünya Savaşı'nda yenilen devletler zor koşullar altında bulundukları için, Almanya Versay (Vrsailles) Antlaşması'nı (28.06.1919), Avusturya Saint-Germain Antlaşması'nı (10.09.1919), Macaristan Trianon Antlaşması'nı (04.06.1920), Bulgaristan Nöyyi (Neuilly) (27.11.1919) Antlaşması'nı ve Osmanlı Devleti de Sevr Antlaşması'nı (10.08.1920) imzalamak zorunda kalmıştır. Askerliğe çağrı yaşı olarak, 29 Nisan 1915'te gerçekleştirilen bir düzenleme ile alt sınır 18, 20 Mart 1916'da yapılan düzenleme ile de üst sınır da 50 yaş olarak belirlendi. Osmanlı İmparatorluğu'nda 1914-1918 arasında toplam 2.850.000 adam silahaltına alınmış bu sayıya yaklaşık sayıları 80-100.000 civarında olan Kürtler ve Bedevi gönüllüler de eklendiğinde yaklaşık olarak 3.000.000 i seferber edilmiştir. Avusturya-Macaristan'dan 8,5 milyon ve Almanya'dan ise 56 milyon Osmanlı Lirası borç alınmıştır. Osmanlı Devleti'nin talebi üzerine, Osmanlı Ordusu'nun reorganizasyonu için, Süvari Tümgenerali Otto Liman von Sanders, Alman Askeri Misyonunda bulunan 42 subayla birlikte beş yıllığına Osmanlı Ordusu'nda görevlendirildi ve 14 Aralık 1913'de İstanbul'a geldi. Birinci Dünya Savaşı sürecinde çeşitli zamanlarda ve çeşitli görevlerle Türkiye'ye gelen Alman askerlerinin sayısı 13.500, Avusturyalıların ise 1.500 civarındaydı. Deniz Kuvvetleri olarak savaşın başlarında Türk Donanması'na geçen Büyük Savaş Kruvazörü "*SMS Goeben*" ve Küçük Kruvazör "*SMS Breslau"* ile gelenler de dâhil olmak üzere 1918'de 3.441 Alman denizci vardı ve bunlardan 948'i Boğazlarda görev yaptı.
Anahtar Kelimeler: Birinci Dünya Savaşı, Osmanlı, Almanya

THE CAUSES OF THE FIRST WORLD WAR AND THE TARGET COUNTRY-OTTOMAN EMPIRE-GERMANY RELATIONS

ABSTRACT

The reasons for the outbreak of the First World War are generally shown by the assassination of Archduke Franz Ferdinand of Austria-Hungary, Gavrilo Princip (25.07.1894-28.04.1918), who was a Serb nationalist in Sarajevo on 28 June 1914. However, many crises in the world are among the main reasons of the war. After the declaration of the German War Cruisers am *SMS Goeben* and *SMS Breslau* ın were purchased by the Ottoman State as the main reason for the Ottoman Empire to enter the war, it was shown that these cruisers bombed the Black Sea Russian ports in October 1914 along with the Ottoman Navy. However, the press and writers of that period have no such conviction. Such reasons have recently been produced. I believe that it would be wrong to try to evaluate and interpret the events that occurred according to the conditions of that time a hundred years later. Before the World War I, the superpowers of the world were allied with and allied with themselves to keep the Ottoman Empire as far as possible. The Ottoman Empire, who realized that he was alone, offered an alliance to various states, but this time he was not accepted, and this time the Ottoman Empire caused the Protestant Hungarians under the domination of Habsburg to ask for help from the Ottoman Empire. It has allied itself with the German and Austro-Hungarian empires. In 1912, Germany sent a gun to the Port of Morocco-Agadir and demanded compensation from France for this incident, which they described as a violation of the Spain-Algericas Conference on April 7, 1906. This was the *"First Moroccan Crisis*" or the *"Tangier Crisis*" Bosnia and Herzegovina, which had been Ottoman land for thirty years, was withdrawn by Austria in 1908, but Russia withdrew after it supported Austria, but this intervention *Second Crisis* edit shortage was one of the psychological reasons for it to enter war in 1914. Germany, which wants to put pressure on the French for the land bargain in Africa, took its place in Agadir in 1911 with the battle cruiser "*SMS Panther."* In this ell *Third Crisis* her, Britain blocked any power that sought to dominate Europe. Serbia's invasion of Albania in 1912 led to the *Fourth Crisis*. Italy and Austria stepped back into Serbia. During the Tripoli War, Germany supported Italy. The Kaiser II. On March 23, 1912, Wilhelm wrote to the Austrian-Hungarian politician and Foreign Minister Leopold Graf Berchtold (Vienna, 18.04.1863-Eig, 21.11.1942), who played an important role in the *July Crisis* in the First World War: 23 Ottoman- The Battle of Italy is not dangerous for Austria and Germany. The forces of Italy anchor in North Africa; it will compete with France in both the Mediterranean and Africa. Italy seems to be constantly moving away from the Adriatic. As a result of the cooling of relations with France, Italy will be closer to Austria-Hungary and Germany. The policies of European states have always been to throw the Turks from the Balkans. Germany's attitude towards the Ottoman Empire is also striking. In the period when the Russians were preparing for the occupation of the Straits, the German Military Mission Delegation under the direction of Cavalry Major General Otto Liman von Sanders for the reorganization of the army upon the invitation of the Ottoman Empire came to Istanbul on December 14, 1913 and this was the land Fifth Political *Sanders Crisis* (20 November 1913-mid January 1914). The *Sixth Crisis* is a 19-year-old Serbian Nationalist Gavrilo Princip (25.07.1894-28.04.1918) a member of a group of Serbian and Croatian nationalists in Sarajevo. Archduke Franz Ferdinand, Archduke of Austria-Hungary and his pregnant wife Hohenberg Duchess Sophie She was killed in 1914. After this latest event, states including the Triple Alliance and the, Middle Forces and declared war against each other and the First World War had actually begun. States under World War I under difficult conditions, Germany Treaty of Versailles (28.06.1919), Austria Saint-Germain Treaty (10.09.1919), Hungary Trianon Treaty (04.06.1920), Bulgaria Noyyi (Neuilly (27.11.1919) and the Ottoman State had to sign the Treaty of Sevres (10.08.1920). With the regulation made on 29 April 1915, the lower limit was set at 18, 20 March 1916 and the upper limit was determined as 50 years. Between 1914 and 1918, a total of 2.850.000 men were recruited, and approximately 3.000.000 people were mobilized when the Kurdish and Bedouin volunteers were around 80-100.000. In Austria-Hungary, 8.5 million and 56 million Ottoman liras were borrowed from Germany. Upon the request of the Ottoman Empire, for the reorganization of the Ottoman Army, Cavalry Major General Otto Liman von Sanders was assigned to the Ottoman Army for five years with 42 officers in the German Military Mission and arrived on December 14, 1913 in Istanbul. First World War at various times in the process and the number of German soldiers who came to Turkey with a variety of task 13.500, while the Austrians were about 1.500. In 1918 there were 3.441 German seafarers, including those who came with the *SMS Goeben* and the *SMS Breslau* in the Turkish Navy; 948 German sailors serve in the Straits.

Keywords: World War I, Ottoman, Germany

GİRİŞ

02 Ağustos 1914'de Almanya ile "tedâfü'î: savunma amaçlı" bir ittifak anlaşması Sadrazam Said Halim Paşa ve Alman Büyükelçisi Hans Freiherr von Wangenheim arasında imzalanmıştır. Anlaşma gerçekte savunma içerikli olmakla birlikte; "Avusturya-Sırbistan arasındaki savaşa Rusya'nın karışması ve Almanya'nın da Rusya ile savaşa girmesi durumunda Osmanlı Devleti'nin de savaşa girmesine" dair ikinci madde, adım adım Osmanlı Devleti'ni savaşa sürükleyen gelişmelerin anahtarı olacaktır. 29 Ekim 1914'te yaşanan ve "Karadeniz vak'a-yı harbiyesi" olarak bilinen olayın (Karadeniz'de Rus donanması ile çatışma ve Odesa ve Batum Limanlarının bombalanması) neticesinde Osmanlı Devleti kendini hiç de hazır olmadığı bir savaşın içinde bulmuştur. 27 Ağustos 1916'da Romanya'nın Avusturya-Macaristan'a savaş ilan etmesinden sonra diğer müttefiklerle birlikte Osmanlı Devleti de Romanya'ya savaş ilan etmek durumunda kalmıştır. Konu Meclis-i Vükelâ'da görüşülmüş ve "diğer müttefiklerimiz Almanya ve Bulgaristan Hükümetlerinin Devlet-i Romanya'ya i'lan-ı harb eylemeleri takdirinde Hükümet-i Seniyyenin de müştereken hâl-i harbe girmesi menafi'-i mahsusamız icâbâtından olmasıyla....." ifadesiyle Romanya'ya karşı savaşa girilmesi kararı alınmıştır. Bununla ilgili irade-i seniyye Pa. 29 Ağustos 1916'da çıkmıştır.[46]

Alman yayımcılığının ileri gelen savunucularından olan Protestan Teolog, Politika Yazarı, Koloni Memuru ve Seyahat Yazarı olan Dr. Karl Albert Paul Rohrbach (Lettland, 29.06.1869-Württemberg,19.07.1956*),"Almanya'nın geleceği nerededir? Doğu'dadır, Türkiye'de, Mezopotamya'da ve Suriye'dedir"* demekteydi.[47] Ekonomi politikacısı Friedrich List (06.08.1789-30.10.1846) de 1846'da *"Tuna'nın alt kısmının, Karadeniz'in batı boylarının ve Türkiye'nin kuzeyinin Alman sömürgecileri için boş ve verimli topraklar olduğunu*" söylemişti. Leipzig Üniversitesi'nden Ekonomist Prof. Dr. Georg Friedrich Wilhelm Roscher (21.10.1817-04.06.1894) ise, *"Sultan'ın İmparatorluğu sonunda parçalanınca, Alman halkının da ganimetten pay alarak Asya Türkiye'sini alması gerektiğini*" savunmaktaydı.

II. Wilhelm'in (27.01.1859-04.06.1941) Doğu ziyareti, 18 Ekim 1898'de İstanbul'dan başladı. 08 Kasım 1898'de Şam'da ünlü söylevini verdi: *"Sultan Hazretleri ve dünyada onu Halife olarak gören 300 milyon Müslüman, Alman İmparatoru'nun kendilerinin dostu olduğunu ve öyle kalacağına inanmaktadırlar…"*dedi.[48]

Göttingen Doğu Dilleri Profesörü Dr. Paul Lager, General Feldmareşal ve Kanzler Helmuth Karl Bernhard von Moltke de Ekonomi politikacısı, işletmeci ve diplomat olan Friedrich List ile Leipzig Üniversitesi'nden Ekonomist Prof. Dr. Georg Friedrich Wilhelm Roscher'in görüşlerine katılmaktaydı. II. Wilhelm'in istihbarat servisleri adına çalışan Alman Diplomatı, Oryantalist ve Ön Asya Arkeolog Uzmanı olan Max Freiherr von Oppenheim (Köln, 15.07.1860-Landshut, 16.11.1946), Osmanlı topraklarını, Suriye ve Irak'ı dolaşır, haritalar çıkarır, köy ve aşiretlerin sahip olduğu ev ve çadırlara kadar her şeyi not eder. Ermeniler, Osmanlı Türkiye'sinde 1882-1915 arasında Osmanlı yönetimine karşı sürekli olarak ayaklandılar.[49] Özellikle Birinci Dünya Savaşı sırasında meydana gelen Ermeni Ayaklanmaları ve

---

[46] Şaban Ortak, "I. Dünya Savaşı Sırasında Osmanlı ve Habsburg Hanedanları Arasındaki İlişkiler." A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı 56, Erzurum, 2016, s. 1309-1338.

[4] Paul Rohrbach, **Das „Größere Deutschland" in Moral und Politik**. Teil 1 und 2. In: Mitteilungen des Evangelisch-sozialen Kongresses. 9. Folge, Nr. 1, Februar 1900, s. 2-4; 9. Folge, Nr. 2, März 1900, s. 14-16 (programmatische Artikel für eine deutsche Weltmachtpolitik).

[48] Salih Kış," Alman İmparatoru II. Wilhelm'in Haçlı Rüyası ve 1898 Kudüs Seyahati." Selçuk Üniversitesi **Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi** (SUTAD), Güz 2017, Sayı 42, s. 487-506.

[49]Ermeni Ayaklanmaları ve İsyanları: Anavatan müdafileri olayı (8.12.1882), Armenekan çeteleriyle çatışma (Mayıs 1889), Musa bey olayı (Ağustos 1889), Erzurum İsyanı (20 Haziran 1890), Kumkapı nümayişi (15 Temmuz 1890),

İsyanları sonucunda, 27 Mayıs 1915'de yayınlanarak yürürlüğe giren Sevk ve İskân Kanunu (Tehcir Kanunu, Sevk ve İskân Kanunu) çıkarılmak zorunda kalınmıştır.[50]

25.10.1904'de II. Abdülhamid'in (21.09.1842-10.02.1918) 62. Doğum Yılı'nda 200 km'lik Konya-Bulgurlu (Ereğli) Demiryolu Hattı tamamlandı ve ulaşıma açıldı. 1896'dan itibaren Konya'da bekleyen hattın Bağdat'a doğru uzatılması için, 18 Mart 1902'de II. Abdülhamid tarafından verilen bir Ferman'ın, 1903'te yerini değiştirilmiş kesin bir sözleşmeye bırakmasıyla birlikte, Almanya'ya bir kez daha imtiyaz verildi. Büyük bir hızla girişilen, *Bağdat Demiryolunun bu ikinci aşaması*, 25 Ekim 1904'te Konya-Bulgurlu-Ereğli Hattı'nın yıldırım hızıyla tamamlanmasıyla sonuçlandı. Kayser II. Wilhelm, hattı işletmeye açan Anadolu Demiryolu Şirketi Genel Müdürü Alman Banker ve Politikacı Arthur von Gwinner'e (Frankfurt am Main, 06.04.1856-Berlin, 29.12.1931)[51] parlak bir kutlama yazısı gönderdi. Şirket, *Deutsche Bank* tarafından desteklenmekteydi. 1908 Devrimi ve II. Abdülhamid'in tahttan indirilmesini de içine alan bir süreçte, Bağdat Demiryolu çalışmaları askıya alındı. Bu bekleme aşılıp da İttihat ve Terakki Hükümeti'nin Almanya ile yeniden iyi ilişkiler geliştirmeye başlamasıyla birlikte demiryolunun Bağdat'a doğru sürdürülmesinde yaşanan kilitlenme de çözülmeye başladı.[52]

Savaşlarda korkunç bir zayiat söz konusudur. Osmanlı İmparatorluğu da, 04.10.1853-30.03.1856 arasında devam eden Kırım Savaşı'nda sonra, 24.04.1877-03.03.1878 arasında Osmanlı-Rus Harbi (1293 Harbi), 29.09.1911-18.09.1912 arasında Trablusgarp Harbi ve 08.10.1912-18.07.1913 arasında Balkan Muharebelerinde ağır darbeler alarak Avrupa topraklarından atılmış, muazzam bir toprak kaybına uğramış, Osmanlı Devleti Edirne-Kırklareli dâhil Midye- Enez hattının batısında kalan bütün topraklarını kaybetti. Anadolu ve Arabistan Yarımadası gibi Asya topraklarına sıkıştırılmıştır.

Birinci Dünya Savaşı'nın başlangıç döneminde, toplamda 466.868 asker ve 12.469 subaya ihtiyaç duyulmaktaydı. Bu amaca yönelik olarak 12 Mayıs 1914'de "Mükellefiyet-i Askeriye Kanun-u Muvakkati" yayımlanmış, Orduda yeni düzenlemeleri hedefleyen bu kanunun yayımlanmasından kısa bir süre sonra da 02 Ağustos 1914'de Almanya-Osmanlı arasında imzalanan bir antlaşma ile Osmanlı Devleti'nin Almanya'nın yanında savaşa girmesiyle, aynı gün 2 Ağustos 1914'de Genel Seferberlik ilan edilmiş ve 03 Ağustos 1914'te ise resmen duyurulmuştur. Seferberlik ilan edildiği zaman 1891, 1892 ve 1893 doğumlular zaten orduda askerlik hizmetindeydiler. Bu yaşlardaki askerlere ek

---

Merzifon, Yozgat, Kayseri olayları (1892-1893), Birinci Sasun İsyanı (Ağustos 1894), Zeytûn (Süleymanlı) İsyanı (1-6 Eylül 1895-1896), Divriği (Sivas) İsyanı 29 Eylül 1895), Babıali olayı (30 Eylül 1895), Trabzon İsyanı (2 Ekim 1895), eğin (Mamüratülaziz) İsyanı (6 Ekim 1895), develi (kayseri) İsyanı (7 Ekim 1895), Akhisar (İzmit) İsyanı (9 Ekim 1895), Erzincan İsyanı (21 Ekim 1895), Gümüşhane İsyanı (25 Ekim 1895), Bitlis İsyanı (25 Ekim 1895), Bayburt İsyanı(26 Ekim 1895), Maraş İsyanı (27 Ekim 1895), Urfa İsyanı (29 Ekim 1895), Erzurum İsyanı (30 Ekim 1895), Diyarbakır İsyanı (2 Kasım 1895), Siverek (Diyarbakır) İsyanı (2 Kasım 1895), Malatya İsyanı (4 Kasım 1895), Harput İsyanı (7 Kasım 1895), Arapkir İsyanı (9 Kasım 1895), Sivas İsyanı (15 Kasım 1895), Merzifon İsyanı (15 Kasım 1895), Gaziantep (Ayıntap) İsyanı (16 Kasım 1895), Maraş İsyanı (18 Kasım 1895), Muş İsyanı (22 Kasım 1895), Kayseri İsyanı (3 Aralık 1895), Yozgat İsyanı (3 Aralık1895), birinci Van İsyanı (1 Haziran 1896), (14 Temmuz 1896), İkinci Sasun İsyanı (Temmuz 1897), Sultan II. Abdülhamit'e suikast (Yıldız Suikastı) (21 Temmuz 1905), Adana İsyanı (14 Nisan 1909). Osmanlı Bankası baskını (14 Temmuz 1896) ve Van İsyanı (1915)(Nejla Günay, "Ermenilerin Kurdukları Cemiyetler ve Komitelerin Maraş ve Çevresindeki Faaliyetleri." Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl 16, Sayı 3, Aralık 2012, s. 21-44).

[50] Dilek Akgümüş, "Birinci Dünya Savaşı Sırasında Ermeni Ayaklanmaları." 2013/1, Cilt 12, Sayı 23, s. 23-47.

[51] 1894'de *Deutsche Bank*'ın yönetim kurulu pozisyonunu kabul etmek için bankasını tasfiye etti, Georg von Siemens ile yakın ilişki içerisinde çalıştı.

[52] Murat Özyüksel, **Osmanlı Bağdat İlişkilerinin Gelişim Sürecinde, Anadolu ve Bağdat Demiryolları**, Arba Yayınları, İstanbul, 1988.

olarak 1875-1890 arasında doğmuş ve askerliğini yapmış kişiler ihtiyat (aktif yedek), 1868-1874 arasında doğanlar da "müstahfaz"[53] olarak seferberlik çerçevesinde askere alındılar. Başka bir ifadeyle alt sınırı 20 yaş, üst sınırı da 45 yaş olarak askere alım yaşları belirlendi. Ancak savaşın ilerleyen zamanlarında ordunun artan insan gücü ihtiyacını karşılamak için yaş aralıklarına dair yeniden bir düzenleme yapıldı.

Alman Tümamirali Wilhelm Anton Souchon'un (Leipzig, 02.06.1864-Bremen, 13.01.1946) Osmanlı donanmasında görevlendirilmesine karar verilerek, 80 milyon Mark karşılığında "*SMS Goeben*" Dretnotu ve *"SMS Breslau"* Kruvazörü Almanya tarafından Osmanlı Devleti'ne satışı gerçekleştirildi. 9 Eylül 1914'te Bahriye Nezareti, Tümamiral Souchon'u Donanma Birinci Komutanlığına atanırken, o zamana kadar Donanma Birinci Komutanlığı görevini yapmakta bulunan Yarbay Arif' de Donanma İkinci Komutanlığına atanmıştır.[54] Ayrıca *"SMS Goeben"* Dretnotunun İkinci Komutanı olan Binbaşı Rudolf Madlung (1874-1940)[55], Tarabya'da bulunan 3. Filotilla Komodorluğuna atanırken, Souchon'un Alman Kurmay Subayı Binbaşı Wilhelm Busse (Berlin, 20.03.1878-Kiel, 09.12.1965),[56] Türk Kurmay Subayı ise Yarbay Enver olmuşlardır. Boğazların tahkimatında kullanılmak için Almanya'dan deniz müfrezesi getirilmiş ve başlarında Koramiral Guido von Usedom ile Koramiral Johannes Merten'in de bulunduğu 15 subay ile 281 astsubay ve erden müteşekkil müfreze, 29 Ağustos 1914'te Bakırköy'e gelmişlerdir. Koramiral Wilhelm Anton Souchon'un Donanma Komutanlığına atanmasının ardından "*SMS Goeben"* dretnotu, "*SMS Breslau"* küçük kruvazörü, "Hamidiye" kruvazörü, *"Mecidiye*" kruvazörü, *"Berk-i Satvet*" torpido kruvazörü, "*Peyk-i Şevket*" torpido kruvazörü, "*Yadigâr-ı Millet*" ve "*Taşoz*" sınıfından dörder muhrip ile faal bir filo oluştururken, "*Mesudiye"* zırhlısını ise ana filodan ayırıp Çanakkale Boğazı'nda sabit bir batarya haline getirilerek Kepez Koyu-Sarı Sığlar mevkiine demirletmiştir. Souchon donanmaya 27 Ağustos 1914'te Büyükçekmece'de toplanması emrini vererek, Ağustos 1914'te Marmara Denizi'ne açılmış ve filo-filotillalar ile manevralar icra ederken 5-6 Eylül 1914'te torpidodan kaçma, gece manevraları, 12 Eylül 1914'te de büyük gemilerle kontrollü atış, küçük gemilerle de mayın tarama talimleri yaptırmıştır. Osmanlı Donanması'nın icra ettiği "Karadeniz Baskını," savaşa doğrudan müdahale edebilmek için Başkomutan Vekili ve Harbiye Nazırı Ferik İsmail Enver Paşa,[57] Alman Süvari Korgenerali (Mareşal) Otto Liman von Sanders ve Tümamiral Wilhelm Anton Souchon tarafından tasarlanmıştır. Almanlar, Fransız ve İngilizlere karşı 05-12

---

[53] Müstahfaz, kırk yaşını aşmış olan yurttaşların muvazzaf ve rediflikten sonraki askerlik hizmeti.

[54] İskender Tunaboylu, "Çanakkale Cephesi'nde Donanma Desteği." **Studies of the Ottoman Domain**. Cilt 5, Sayı 8, Şubat 2015, s. 20-47.

[55] Deniz Binbaşı Rudolf Madlung, Temmuz 196-Ocak 1918 arasında, 1912-1914'de Kiel tersanelerinde inşa edilen Küçük Kruvazör *"SMS Graudenz"*in komutanı idi.

[56] Binbaşı Wilhelm Busse, 7 Nisan 1896'da İmparatorluk Donanması'na bir öğrenci olarak girdi. "*SMS Stein"* ve "*SMS Nixe"* eğitim gemileriyle ilgili temel eğitimini tamamladı ve ardından Deniz Akademisi'ne girdi. Birinci Dünya Savaşı'nın başlangıcında, Akdeniz Şubesi personeli için ilk Amiral Personel Görevlisi olarak görev yaptı ve 5 Kasım 1914'te başkanlığına atandı. 1 Nisan 1915-03 Haziran 1917 arasında, aynı zamanda Osmanlı Donanması'nın amiral kadrosu başkanıydı. Osmanlı Ordusu'nda, Alman Irak Müfreze Lideri, Fırat Nehir filosu ve Dicle Nehir Şefi idi. 15 Kasım 1916 - 24 Mayıs 1917 arasında Mackensen Ordusu Yüksek Komutanlığında bir ajan amiral görevlisi ve Bulgar Deniz Kuvvetleri'nin lideri olarak görev yaptı. Daha sonra, 25 Mayıs 1917'de, Donanmanın kadrosunda bir bölüm başkanı olarak atandığı Almanya'ya geri çağrıldı.

[57] Mehmet Ali Beyhan, "Birinci Dünya Savaşı boyunca ülkenin kaderini elinde tutacak olan Enver Paşa, Mustafa Kemal Paşa'nın Harbiye'de, Akademi'de sınıf arkadaşıdır. Yani 1881 doğumludur. 15 Aralık 1913'de Albay (Miralay), on dokuz gün sonra yani 3 Ocak 1914'te Tuğgeneral (Mirliva) ve 4 Ocak'ta henüz 33 yaşında iken Harbiye Nâzırı ve Başkumandan Vekili oldu (100. Yılı Münasebetiyle I. Dünya Savaşı'nda Kafkas (Doğu) Cephesi Uluslararası Sempozyumu, 25-27 Eylül 2014, Erzurum, Açış Konuşması.

Eylül 1914'deki Marne Savaşı'nda[58] aldığı yenilginin ardından, Türkiye'nin de savaşa girmesi için daha ısrarcı olmaya başlamışlar ve 20 Ekim 1914'te Alman Süvari Korgenerali Otto Liman von Sanders, Başkomutan Vekili ve Harbiye Nazırı Ferik İsmail Enver Paşa'ya bir nota vererek Türkiye'nin savaşa girme sürecini daha fazla uzatmaması gerektiğini bildirmiştir.[59]

Ruslar Kafkaslarda 1 Kasım 1914'de "Bergmann Atağı" ile sınırı geçti.[60] Rusların Doğu Kafkas sınırlarından taarruza geçmesi ve 3 Kasım 1914'de ise İngiliz-Fransız Donanmalarının Çanakkale Boğaz Tabyalarını bombalaması üzerine, Osmanlı Devleti de 11 Kasım 1914'de resmen savaş ilan etmek zorunda kaldı. Alman Albay Friedrich (Fritz) Bronsart von Schellendorf (Berlin, 16.06.1864-Kühlungsborn, 23.01.1950) Erkan-ı Harbiye Reis-i Sânî'si olarak atandı.

Alman Savaş Kruvazörleri olan "*SMS Goeben"* ve "*SMS Breslau*"nun da aralarında bulunduğu Osmanlı Donanması, 29 Ekim 1914'de Alman Tümamirali Wilhelm Anton Souchon[61] Kumandasında Karadeniz'in kuzeyinde bulunan Sivastopol, Odesa, Feodosiya (Kefe) ve Novorossisk gibi Rus Limanlarını bombalayıp İstanbul'a döndüklerinde, 30 Ekim 1914'de Fransız ve İngiliz Sefirleri pasaportlarının iadesini istediler. Kendi uyruklarında olan vatandaşlarını Osmanlı ülkesini terk etmeye çağırdılar. Türkiye ile savaş kaçınılmaz görünmekteydi. Sefirler yanlarına alamayacakları gizli belgeleri yaktıktan iki gün sonra, özel bir trenle İstanbul'dan ayrıldılar. Yabancı uyruklular ülkeden ayrılmaya çalışırken, Sirkeci Garı'nda askerler, jandarmalar, diplomatlar, bavullar ve Türk yetkililerden oluşan büyük bir kalabalıkta kargaşalar yaşandı.[62]

---

[58] Birinci Marne Muharebesi, Birinci Dünya Savaşı'nın 5-12 Eylül 1914'de meydana gelen bir muharebesiydi. Genelkurmay Başkanı Orgeneral Helmuth Karl Bernhard von Moltke'nin komutası altında Alman Ordusu Fransız-İngiliz Ordusu'na yenilgisiyle sonuçlandı. Muharebe etkili olarak savaşı başlatan ve Paris'in varoşlarına uzanmış olan Alman taarruzu bitirdi

[59] Ozan Tuna, "Amiral Souchon'un Donanma Komutanı Olması ve Rus Limanlarının Bombalanması. ***Osmanlı Tarihi Araştırma* ve Uygulama *Merkezi* Dergisi,** 36/Güz 2014.

[60] Selçuk Ural, "1914-1915 Yıllarında Kafkas Cephesi'nde Yaşanan Askeri Olayların Türk Basınındaki Yankıları." Bildiri metni, Bütün Yönleriyle Sarıkamış Sempozyumu, 4-6 Ekim 2004, Sarıkamış/Kars.

[61] Alman Tümamirali Wilhelm Anton Souchon (Leipzig, 02.06.1864-Bremen, 13.01.1946), Birinci Dünya Savaşı sırasında Osmanlı Donanması'na katılan iki Alman savaş kruvazörü "*SMS Goeben* ve "*SMS Breslau*"nun komutanı idi. Kruvazörler İstanbul'a geldikten sonra Osmanlı Bayrağını çekerek Karadeniz'e açılırken Koramiral Wilhelm Anton Souchon da Osmanlı Donanması Komutanı olmuştur. Karadeniz'de Rus gemilerini batırdıktan sonra kuzey kıyılarındaki Rus limanı olan Sivastopol, Novorossisk ve Odesa limanlarını bombalayarak Osmanlı Devleti'ni İttifak Devletleri (Almanya, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu ve Bulgaristan) yanında savaşa müdahil ettirdi.

Alman Tümamirali Wilhelm Anton Souchon 10 Ağustos 1914'de yaptığı küçük bir filo ile İngiliz savaş gemilerinin takibinden kaçıp Akdeniz'den Çanakkale'ye geldi. Souchon, üç yıl boyunca, Osmanlı donanmasında reform yapmaya çalıştı. Koramiral oldu ve 29 Ekim 1916'da kendisine Almanya'nın en yüksek askeri nişanı olan *"Pour le Mérite"* verildi.

[62] 1912'de Alman İmparatoru II. Wilhelm Deniz Kuvvetleri'nin Akdeniz görevi için yalnız Tümamiral Wilhelm Anton Souchon Kumandasında *"SMS Goeben"* ve "*SMS Breslau" s*avaş kruvazörleri Akdeniz'de bulunuyordu. Herhangi bir savaş halinde filonun görevi, Cezayir'den Fransız koloni askerlerini taşıyan gemileri engellemekti. 3 Ağustos 1914'de Almanya'nın Fransa'ya savaş açtığını öğrenen ve daha önce Afrika sahillerine yakın bir konumda olan Tümamiral Wilheln Anton Souchon, üstlerinden bir an önce İstanbul'a gitme emrini aldı. Afrika sahillerini bombalama hedefine çok yakın olan Souchon, ilk önce bu hedefini gerçekleştirmek için şafak vakti Bône ve Philippeville Limanlarını bombardımana tuttu. Daha sonra kömür almak için Messina Limanına doğru yola çıktı. Yolda *"HMS Indomitable"* ve *"HMS Indefatigable" adlı* İngiliz savaş kruvazörleri ile karşılaşan Souchon, İngiltere'nin daha Almanya'ya savaş açmamış olması nedeniyle hızlıca kaçmaya başladı. Bu kaçış sonucunda arkasında İngiliz savaş kruvazörleri olmasına rağmen, Sicilya'nın Messina Limanına 4 Ağustos 1914'de gece yarısı ulaşabildiler. Burada kömür ikmali yapan Souchon, Osmanlı'nın halen savaşa girmemiş olması ve Avusturya'nın yardım sözünü tutmamış olmasına rağmen, Çanakkale Boğazı'na doğru yola çıktı. Souchon arkasında Britanyalı hafif ve ağır kruvazörleri olmasına rağmen, zor şartlar altında da olsa 10 Ağustos 1914'de öğleden sonra Çanakkale Boğazı'na ulaşabildi. Burada geçiş iznini bekleyen Souchon, Almanya'nın İttihat ve Terakki Fırkası üzerindeki ağırlığını iyice koyması ve Osmanlı Harbiye Nazırı Ferik İsmail Enver Paşa'nın izni vermesi üzerine, İstanbul'a doğru yola çıktı. Bu izin Çanakkale

Tarihçi Ali Kaşıyuğun'a göre, Birinci Dünya Savaşı'na girmemize neden olan Harbiye Nazırı ve Başkomutan Vekili Ferik İsmail Enver'in Alman Tümamirali Wilhelm Anton Souchon'a *"Karadeniz'deki Rus filosuna saldırın"* emrini verdiği belgede imzası bulunmaktadır. Birinci Dünya Savaşı'na yol açan Alman Savaş Kruvazörleri "*SMS Goeben*" ve "*SMS Breslau",* 29 Ekim 1914'te[63] Rus limanlarını bombardıman etmesi Birinci Dünya Savaşı'na girmemize neden olan olaylardandı.[64]

Alman Savaş Kruvazörleri olan *"SMS Goeben"* ve *"SMS Breslau",* İngiliz Donanması'nın takibinden kaçıp 10 Ağustos 1914'de Çanakkale Boğazı'ndan geçmelerine müsaade edilmesinin ardından İstanbul'a vardıklarında, her iki kruvazörün da satın alındığı, adlarının da *"Yavuz"* ve "*Midilli"* olarak değiştirildiği açıklanmış, kruvazörlere Türk bayrağı çekilip mürettebatına da Türk bahriye üniformaları ve fes giydirilmiş, daha sonra da 27 Ekim 1914'te 11 parça gemiden oluşan Osmanlı Donanması'yla birlikte Karadeniz'e açılmışlar, 29 Ekim 1914'te Rusya'nın Karadeniz limanları olan Sivastopol, Odesa, Novorossisk ve Kefe'yi (Feodosia) bombardıman ederek, limanlarda tahribat meydana getirmişler, bazı Rus gemilerini batırmışlardır. Bu olaydan sonra Osmanlı Devleti de Birinci Dünya Savaşı'na

---

Müstahkem Mevkii Komutanlığı'na 8 Ağustos 1914 tarihli ve *"Başkumandan vekili Enver"* imzalı şifreli telgrafla iletilmişti. Telgrafta*, "Almanya Hükümeti'nin Goeben ve Breslau ismindeki sefain-i harbiyesinin (savaş gemilerinin) düşmanla muharebeye tutuşmuş olmaları muhtemeldir. Sefain-i mezkure (adı geçen gemiler) boğaza iltica ederlerse duhullerine (girişlerine) müsaade ve kabul ediniz."* denilmektedir. Söz konusu gemiler, 11 Ağustos 1914'te İstanbul Boğazı'na demir atmıştır. Kruvazörlerin Çanakkale Boğazını geçip İstanbul'a demirlemeleri, Rusya, Fransa ve özellikle de İngiltere'nin sert protestolarına neden oldu. Bu protestolara, söz konusu iki kruvazörün, Britanyalı hükümetince parası peşin olarak ödenmiş olmasına rağmen, gasp edilen iki gemi yerine Almanlardan satın alınmış olduğu bildirilmiştir. Bu kruvazörler için 500.000 altın lira ödendiği ve isimlerinin de *"Yavuz"* ve "*Midilli*" olarak değiştirilerek Osmanlı Donanması'na dâhil edildiği bildirilmiştir. 16 Ağustos 1914'te kruvazörlere Osmanlı Bayrağı çekilmiş, Alman personel ise fes giymişti. Dolayısıyla Souchon halen kruvazörlerin kumandanı, Alman mürettebat ise yerinde idi. Tümamiral Souchon, bu olaydan 45 gün sonra, 26 Eylül 1914'de Osmanlı Donanması Komutanlığı'na getirildi. Osmanlı Devleti'nin siparişi üzerine Britanyalı tersanelerinde inşa edilmiş olan "*Sultan Osman I"* ve "*Reşadiye"* isimli gemilerin teslim edilmeyeceği 3 Ağustos 1914'de Winston Churchill tarafından açıklanmıştı. Teslim almaya giden ekibin komutanı Binbaşı Hüseyin Rauf (Orbay) eli boş dönmüştü. Ağustos'ta çabuk bir zafer bekleyen Almanya, Osmanlı İmparatorluğu'nun tarafsız kalmasından hoşnuttu. Ayrıca Marmara Denizi'ndeki *"SMS Goeben*" gibi güçlü bir savaş gemisi Kraliyet Donanması'nın Çanakkale Boğazı'na yaklaşmasını engelliyordu. Fakat 5-12 Eylül 1914'de Birinci Marne Savaşı yenilgisi ve Rusya'nın Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'na karşı üstünlüğü Almanya'nın Osmanlı gibi bir müttefiki savaşta yanında görme isteğini artırdı. Tümamiral Souchon, İmparator II. Wilhelm'den aldığı talimatla 14 Eylül 1914'den itibaren Osmanlı Donanması'nın tatbikat için Karadeniz'e açılması yönünde çaba harcamaya başlamıştır. Osmanlı Hükümeti 20 Eylül 1914'de Tümamiral Souchon'un talebini reddetmiştir. Ancak aynı gün Harbiye Nazırı ve Başkomutan Vekili Ferik İsmail Enver Paşa, bir günlüğüne Karadeniz'e tatbikat amaçlı çıkış için izni vermişti. Aynı gün Sadrazam Said Halim Paşa, duruma karşı çıkmış, gemiler geri çağrılmıştır. Tümamiral Souchon tarafından birkaç kez yenilenen bu talep, Osmanlı Hükümeti tarafından her seferinde geri çevrilmiştir. Bu çabalar sürerken Osmanlı'nın 27 Eylül 1914'de Çanakkale Boğazı'ndan bütün gemi geçişlerini yasaklaması (Rusya'nın mevcut olan ihracat-ithalat trafiğinin %90'ı o sıralarda bu rotadan sağlanıyordu) tüm gerilimi artırmıştır. Süregelen Rus ve Fransız diplomasisi Osmanlı İmparatorluğu'nu savaşın dışında kalmaya ikna etse de, 27 Ekim 1914'de Tümamiral Souchon, Büyük Savaş Kruvazörü *"SMS Goeben"* ve Küçük Savaş Kruvazörü *"SMS Breslau"* ile birlikte dokuz Osmanlı savaş gemisinden oluşan bir donanmayla Karadeniz'e açıldı. Donanma, 29 Ekim 1914 sabahı Rus limanları ve gemileriyle temas kurdu. Odesa (Hacıbey), Sivastopol (Akyar), Novorossisk ve Feodosia (Kefe) Limanlarını bombalandı. Bir mayın ve on beş askeri nakliye gemisini batırıldı, bir torpidoya ağır hasar verdirildi. Bir kömür gemisi 3'ü subay 75 personeliyle birlikte esir alındı. Novorossisk'te buğday silolarıyla elli petrol deposu tahrip edildi. Bu gelişmeler bir dönüm noktası oldu ve 2 Kasım 1914'te Rusya, 5 Kasım 1914'te ise İngiltere Osmanlı İmparatorluğuna karşı savaş ilan ettiler (Ersan Baş, **Türk Tarihinde Yavuz Zırhlısının Rolü**. Piri Reis Araştırma Merkezi Yayını, Deniz Basımevi, 2008, İstanbul).

[63] *29 Ekim 1914 perşembe günü Kurban Bayramı'nın arifesi idi.*

[64]Ali Kaşıyuğun, **Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Devleti'nin İttifak Arayışları ve 1. Dünya Savaşı'na Girişimiz (1911-1914***)* . Doktora Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Tarih Eğitimi Bilim Dalı, 2014.

girmek zorunda kalmıştır.[65] Rusya bunun üzerine Osmanlı Devleti'ne savaş ilân etmiştir. Ali Kaşıyuğun'un Doktora Tezine göre (2014), Souchon'a Harbiye Nazırı ve Başkomutan Vekili Ferik İsmail Enver Paşa tarafından verilen belgenin aslı Genelkurmay Askerî Tarih ve Strateji Etüt (ATASE) arşivinde "BDH, Klasör: 1646, Dosya: 30, Fihrist: 11" numarada muhafaza edilmektedir. 22 Ekim 1914'te Almanca yazılmış olan belgenin altında Başkomutan Vekili ve Harbiye Nazırı Ferik İsmail Enver Paşa'nın imzası bulunmakta ve daha sonra o sırada Genelkurmay'ın güçlü kumandanlarından olan ve birkaç ay sonra da Sarıkamış Harekâtını yapan ve orada şehit düşen Mirliva Hafız Hakkı Paşa'nın (Edirne, 1879-Erzurum, 15.02.1915) Türkçe tercümesi yer almaktadır. Mirliva Hafız Hakkı Paşa'nın tercümesine göre, İsmail Enver Paşa'nın 22 Ekim 1914 tarihli emri aynen şöyledir: "*Donanma Kumandanı Amiral Souchon Paşa'ya: Donanma-i Hümayun Karadeniz'de hâkimiyet-i bahriyeyi (deniz hâkimiyetini) kazanacaktır. Bunun için Rus filosunu arayarak nerede bulursanız ilân-ı harp etmeden ona hücum ediniz. 9.8.30 (22 Ekim 1914)."*

Kuzey Kafkasya Cephesi'nde Başkomutan Vekili ve Harbiye Nazırı Ferik İsmail Enver, *"Rus Ordusu hemen yok edilmelidir. Derhal harekete geçmelisiniz"* emrini verdi. Kurmay Okulu'nda Enver Paşa'nın öğretmenliğini yapmış, dengeli ve yetenekli bir asker olan asker olan III. Ordu Komutanı Ferik Hasan İzzed (Arolat)(1871-03.03.1931) itiraz etmeye çalıştı: *"En azından Kış sona erene ve yollar açılana kadar bekleyelim. O zaman Rusları imha eder ve Kafkasya'yı kurtarırım. Buna şimdi kalkışmak intihar olur"* dedi. Bir astın böyle konuşmasına sinirlenen Enver Paşa, *"Eğer öğretmenim olmasaydın seni kurşuna dizdirirdim"* dedi ve Ferik Hasan İzzed (Arolat) 1 Ekim 1915'de emekliye sevk edildi. III. Ordu Komutanlığını kendi üzerine alan Ferik İsmail Enver Paşa da Ordu'nun adını "*İslam Ordusu"*[66]

---

[65] Ozan Tuna, "Amiral Souchon'un Donanma Komutanı Olması ve Rus Limanlarının Bombalanması. ***Osmanlı Tarihi Araştırma* ve Uygulama *Merkezi* Dergisi,** 36/Güz 2014, s. 201-227.

[66] Kafkas İslam Ordusu, Osmanlı Devleti'nin Mart-Ağustos 1918'de kurduğu Doğu Ordular Grubu'na bağlı bir askeri birimdi. Harbiye Nazırı Birinci Ferik İsmail Enver Paşa'nın emriyle ve tamamen Müslümanlardan oluşmuştu. Birinci Dünya Savaşı'nda Kafkasya Cephesi'nde yer almıştır. Kâğıt üstünde "ordu" olarak adlandırılsa da üç tümenden oluşması ve bu dönemde yoğun çatışmalarla eriyen Kafkas Ordular Gurubu'nun ve IX. Ordu ile Şark Ordular Grubu'na bağlı bir kolordu olarak yapılandırılmıştır. Üç tümenden (12.000 – 14.000) oluşan orduya Azeri (5. tümen) ve Dağıstanlı (IV. tümen) gönüllülerinin katılımıyla toplam 20,000 civarında bir güce erişmiştir. Amacı, Enver Paşa'nın Turancılık amacı doğrultusunda kargaşa içinde bulunan Azerbaycan ve Dağıstan'ı, Rus işgalinden kurtararak bağımsızlıklarını ilan etmelerine yardımcı olmak. Kafkasya'da kurulacak ordunun esasını vücuda getirmek. Kafkasyalı askerlere talim vermek ve Kafkasya'da yüksek İslam menfaatlerini ve hukuku mukaddesi Hilâfet ve Osmanlı ile siyasi rabıtayı ve askeriyeyi tesis etmektir. Bu teşkilat, tedricen Bolşevik devriminden sonra iç savaşlara sahne olan Rusya dâhilindeki Müslüman halklarla imkânı dairesinde teşkil edilecektir. Osmanlı Devleti ile aralarında Azerbaycan Milli Şurası da bulunan yeni Kafkasya devletleri arasında 8 Haziran 1918'de Batum Antlaşması imzalandı. Batum Antlaşması'ndaki "dostluk ve karşılıklı yardım" maddesi gereğince Osmanlı Devleti, gerektiği takdirde Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'ne silahlı yardım yapmayı kabul etti. Kafkaslardaki Müslüman halkına yönelik katliamların durdurulması için ve oradaki Türklere savaş yardımı yapmak için Azerbaycan Milli Şurası'nın Başkanı Mehmed Emin Resulzade (Nowxanı, 31.01.1884-Ankara, 06.03.1935) bu anlaşmanın 4. Maddesine uygun olarak Osmanlı Devleti'nden askeri yardım istedi. Kafkas İslam Ordusu'nun1918'de yapılanması şöyle idi: Kafkas İslam Ordusu Kumandanı Enver Paşa'nın kardeşi olan Fahri Mirliva Nuri (Killigil), I. Kafkas Tümeni, II. Kafkas Tümeni, III. Kafkas Tümeni, V. Kafkas Tümeni (Mürsel Bakü). Fahri Mirliva Nuri (Killigil) Komutasındaki Kafkas İslam Ordusu, Azeri ve Kuzey Kafkasya Cumhuriyeti vatandaşı Dağıstanlı gönüllülerden oluşmaktaydı. Gönüllüler dâhil 20.000 mevcudu bulunmaktaydı. Azerbaycan'da ilk savaş Gence'deki Ermeni mahallesinde silahları toplarken çıktı. Kafkas İslam Ordusu Gence'den sonra Bakü'ye ilerlerken, 2 Nisan 1918'de Van'ı işgalden kurtarmış olan Mirliva Ali İhsan (Sabis)(İstanbul, 30.08.1882-İstanbul, 09.12.1957) komutasındaki Osmanlı Ordusu da İran sınırını geçerek 8 Haziran 1918'de Tebriz'e girdi. Kafkas İslam Ordusu'na bağlı birlikler Bakü Muharebesi'ni kazanarak 15 Eylül 1918'de Bakü'ye girdi. Bu savaşlarda 1.130 Osmanlı askeri öldü. Ekim başında bir Osmanlı müfrezesi de kuzeye ilerleyip Derbent'e ve Mahaçkale'ye girdi ve Kuzey Kafkasya Cumhuriyeti'ne askeri destek verdi. Yıldırım Orduları Grubu'nun Filistin Cephesi'nde Nablus Hezimetine uğraması ve sonrasında Tümgeneral Edmund Henry Hynman Allenby (23.04.1861-14.05.1936) Komutasındaki Britanya

olarak değiştirdi. Ordu, kolordu, tümen ve bir alay bile yönetmemiş olan Enver Paşa'nın emrinde yaklaşık 90.000 asker mevcudu bulunmaktaydı. Sarıkamış Faciasından sonra bunlardan ancak 15.000'i sağ kalabilmişti.[67]

Sarıkamış Faciasından sonra İstanbul'a dönüşünden hemen sonra Ferik İsmail Enver ile karşılaşan Yarbay Mustafa Kemal, İsmail Enver'in solgun ve süzgün olduğunu gördü. Aralarında şu konuşma geçer: M. Kemal, "*Yorgun olmalısınız."* Enver, "*Pek sayılmaz."* M. Kemal, "*Ne oldu?"* Enver, *"Savaştık, hepsi bu".* M. Kemal, *"Şu anda durum nedir?"* Enver, "*Mükemmel."*

Panislamizm (Ümmetçilik)[68] faaliyetler kapsamında, Alman ordu liderleri tarafından gelenekleri taklit etme tekniğini öğrenmek için 15.12.1914'de Afganistan'a gönderilen Yüzbaşı Oskar Ritter von Niedermayer'in Askeri Seferi[69] II. Grubu'nda katılımcılar arasında yer alan ve *HAPAG*'da[70] Deniz Subayı olan Deniz Yüzbaşı Kurt Albert Wagner, Avusturyalı Zoolog ve Araştırma Seyyahı Teğmen Prof. Dr. Erich Johann Georg Zugmayer (Viyana, 16.05.1879-Viyana, 12.02.1989 ve İsfahan'dan çalışan Topçu Subayı Teğmen Walter Griesinger de bulunmaktaydı.[71] Grup 30 Alman ve 15 Avusturyalının bulunduğu 196 adamlı adeta bir Alman Kervanıydı. Gruba, Tahran'da Alman Sefiri Heinrich XXXI. Prinz von Reuss,[72] Buşir'de Alman Diplomat Üsteğmen Wilhelm Wassmuss'un (Ohlendorf, 1880-Berlin, 29.11.1931)

Ordusu'nun süratle ilerleyerek Şam ve Halep'i işgal etmesinden sonra Osmanlı Devleti ateşkes istemek zorunda kaldı. 30 Ekim 1918'de imzalanan Mondros Mütarekesi'ne göre Osmanlı Devleti'nin savaştan önceki sınırlarına çekilmesi Kafkas İslam Ordusu 16 Kasım 1918'de Bakü'yü terk etti ve 15 Aralık 1918'de Osmanlı askerlerinin Azerbaycan'dan çekilmesi tamamlandı. Kafkas İslam Ordusu'nun askeri kısmının çoğu Doğu Anadolu'ya döndüğünde 15. Kolordu'ya katıldı. Daha sonra komutanlığına Kâzım (Karabekir) Paşa'nın atanacağı bu kolordu ile Ali Fuat Paşa'nın Filistin Cephesi'nden salimen Ankara'ya getirdiği 20. kolordu, Milli Mücadele başladığında silahlarını teslim etmeyen ve askerlerini de terhis etmemiş olarak işgalcilere karşı koyan iki güç odağı olmuşlardır. 1920'de Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti Bolşevik işgaline uğrayarak yıkıldı.

[67] Murat Bardakçı, **Hafız Hakkı Paşa'nın Sarıkamış Günlüğü**. İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2014.

[68] Ümmetçilik veya Pan-İslamizm, ilk olarak 19. yüzyılda İslam liderleri tarafından ortaya atılmış, Müslüman nüfusun fazla olduğu tüm ülkelerin tek bir çatı altında birleştirilmesi düşüncesidir. Osmanlı Devleti'nin çöküş döneminde Avrupa'nın saldırılarına karşı bir kurtuluş düşüncesi olarak görülmüştür.

[69]Alman Profesör, General ve maceraperest Oskar Ritter von Niedermayer (Freising, Bayern, 08.12.1885-Vladimir, SSCB., 25.09 1948), Regensburg'dan tüccar bir aileden geldi. 1905'de subay adayı olarak 10. Bayern Topçu Alayı'na katıldı. Teğmenliğe yükseldikten sonra, silahlı kuvvetlere katılmaya hak kazandı ve doğa bilimi, coğrafya ve İran dilini öğrenme şansı buldu. Hindistan ve Basra Körfezi'nde tıp çalışmalarında bulundu. Lût Çölü'nü geçen ilk Avrupalı oldu. Birinci Dünya Savaşı çıkmadan önce orduya geri döndü. 15.12.1914'de Alman ordu liderleri tarafından gelenekleri taklit etme tekniğini öğrenmek için Afganistan'a gönderildi (ki bu teknik daha sonra Arabistanlı Lawrence tarafından Arapların ikna edilip Osmanlı'ya başkaldırması için kullanılacaktı). 26.09.1915'de gezisi Kabil'e kadar uzadı. Fakat Afganistan Emiri Habibullah'tan kesin bir sonuç alamadı. Mayıs 1916'da geri dönerek gezisine Osmanlı İmparatorluğu'ndan tekrar başladı. Takip eden aylarda (askeri görevin kalan liderleriyle beraber) Orta Doğu'daki Alman birliklerine kumanda etti. Mart 1918'de Almanya'ya geri çağrıldı. Savaşın sonunda izine ayrıldı ve München Üniversitesi'nde edebiyat ve coğrafya öğrenim şansı buldu. Dr. phil unvanını kazandı. Bu zaman içerisinde halkla ilişkiler müdürlüğü yaptı. Aynı yılın aralık ayında orduya geri döndü. 1932'ye kadar Moskova'da memurluk yaptı. Daha sonra orduya geri dönerek Prusya Topçu Alayı'na katıldı. 1937'de Hitler'in isteğiyle Berlin Üniversitesi'nde zorunlu askeri doktrini üzerine işe başladı. 11 Nisan 1945'de ABD askerleri tarafından tutuklandı ve Torgau Cezaevi'nde hapsedildi. 25 Eylül 1948'de cezaevinde Tüberküloz hastalığından hayata veda etti.

[70] HAPAG, genellikle Hamburg Amerika Hattı olarak adlandırılan Hamburg-Amerikanische Packetfahrt-Aktien-Gesellschaft, 27.05.1847'de Hamburg'da kurulan bir transatlantik nakliye işletmesiydi. Kurucuları: Albert Ballin, Ferdinand Laeisz, Carl Woermann, Adolph Etienne Godeffroy idi. 01.09.1970'de faaliyetine son verdi. Daha sonra Hapag-Lioyd kuruldu.

[71] Sean McMeekin, **the Berlin-Baghdad Express**. The Belknap Press of Harvard University Press Cambridge, Massachusetts, 2010, s.220.

[72] Heinrich XXXI. Prinz von Reuss, 1910-1912 arasında Kalküta'da 111. Alman Genel Konsolosu, 11.08.1912-19.07.1916 arasında ise Tahran'da Alman Sefiri idi. Savaş koşulları nedeniyle 1917 sonuna kadar Tahran'da sadece

yerine, Alman Konsolosu Dr. Franz Listermann ve İsfahan eski Konsolosu Dragoman Teğmen Eduard Seiler de yardımcı olmuştur.[73,74]

IV. Ordu Komutanı Ferik Ahmet Cemal Paşa,[75] Süveyş Kanalı'na Birinci Saldırıyı 3 Şubat 1915'de şafak sökerken başlattı. 25.000 adamlı ordusunun içinde, uzun konik şapkalı bir derviş bölüğü de sefere ruhaniyet ve askerlere yenilmezlik duygusu veriyordu. Türkler, gece karanlığında 14.000 deve ile toplarını ve Kanal'ı geçmeye yarayacak dubalarını, 200 km'lik çöl yolundan geçirerek Kanal'a ulaştılar.[76]

16 Temmuz-07 Ağustos 1916'da 4. Ordu'da görevli Alman Topçu Miralayı Friedrich Siegmund Georg Freiherr Kress von Kressenstein (24.04.1870-16.10.1948) Komutasında İkinci Kanal Harekâtı düzenlendi. Saldırı kuvveti 3. Piyade Tümeni ve onu destekleyen Alman ve Avusturya topçularından oluşmaktaydı. Saldırıyı destekleyen Alman birlikleri arasında Osmanlı'nın özellikle ihtiyaç duyduğu makineli tüfek ve uçaksavar birlikleri de bulunmaktaydı. Bu taarruzda saldıran Osmanlı birliklerindeki asker sayısı 12.000 civarındaydı. Bu birliklerle kanalın 40 km doğusundaki Romani'de bulunan İngiliz ordugâhına saldırıldı. Ancak İngilizlerin savunması geçilemedi ve Osmanlı birliklerinin taarruzu İngilizlerin karşı saldırısıyla durduruldu. İlk harekâtta olduğu gibi sayı ve malzeme bakımından üstün olan İngiliz ordusuna karşı kazanılamayacağını fark eden Miralay Friedrich Siegmund Georg Freiherr Kress von Kressenstein (24.04.1870-16.10.1948), orduya geri çekilme emri verdi. Böylece İkinci Kanal Harekâtı da başarısızlıkla sonuçlandı. Yapılan çatışmalar sonucu Osmanlı ordusu 1.000 kadar kayıp verdi. Bu harekattan sonra Sina yarımadasında inisiyatif İngilizlere terk edildi. İlkinde olduğu gibi ağır bir yenilgi alan Osmanlı kuvvetleri El-Ariş'e çekilmek zorunda kaldılar.[77]

2014'de Birinci Dünya Savaşı'nın başlamasının 100. Yılı'na gelindiğinde, Tarih Uzmanları hâlâ, ara sıra ve değişik platformlarda, "Osmanlı İmparatorluğu'nun "Neden ve Nasıl Birinci Dünya Savaşı'na" girdiğini", neden tarafsızlığını muhafaza edemediğini" ve bu nedenledir ki "büyük bir felakete sürüklendiğini" tartışmakta ve yorumlar yapmaktadırlar. Bu yorumlarda, değişik nedenler arasında en geçerli neden olarak da, yönetime hâkim olan İttihad ve Terakki liderlerinin genç, tecrübesiz, ateşli, politik yönlerden yetersiz olmaları ve aşırı bir Alman hayranlığı gösterilmektedir. Örneğin savaş başladığında Harbiye Nazırı ve Başkomutan Vekili Ferik İsmail Enver ile Yarbay Mustafa Kemal 33 yaşındadırlar.

Tarihte olaylar yaşanırken o dönemde devletlerin politikaları, diğer ülkelerle olan ilişkileri, halkın sosyal yapısı, ekonomik ve askeri durumları, dönemin koşullarının etkileri, devlet idarecilerinin amaçları ve hırsları gibi pek çok faktörler tam olarak bilinmeden, bazı yorumlarda bulunmak ve bunu da topluma kabul ettirmeye çalışmak son

---

Büyükelçilik Sekreteri kaldı. Alman çıkarları, ABD Büyükelçiliği tarafından gözetildi. Prinz von Reuss, 1918'de 26 yaşında Berlinli Ilse Gorges ile evlendi.

[73] Metin Hülagü, **Panislamizm: Osmanlının Son Umudu**. Yitik Hazine Yayınları, 2006.

[74] Mithat Aydın, "Ali Fuad (Erden)'in Savaş Hatıratında I. Ve II. Süveyş Kanalı Seferi" **Belgi**, Sayı 13, Kış 2017/1, s. 362-387.

[75] Öteden beri Fransız yanlısı olarak bilinen Ferik Ahmet Cemâl, Birinci Dünya Savaşı öncesinde Fransa'nın desteğini kazanmak amacıyla Fransa'ya gitti. Oğullarından Ahmed Cemâl gazeteci Hasan Cemal'in babası idi.

[76] Büyük güçlüklerle Tih Sahrasını aşan Osmanlı birlikleri 2-3 Şubat gecesi Timsah Gölü ile Acı Göl arasındaki bölgeden kanala taarruza geçtiler. 25. Fırkadan beş tabur kıyıya indikten sonra "tombaz" denilen çelik kaplı teknelerle karşı kıyıya doğru ilerlemeye başlandı. Ancak, İngiliz kuvvetleri kıyının bir ucundan diğer ucuna kadar raylı sistem döşediler ve bu raylı sistemin üzerindeki mitralyözler şiddetli bir ateşle karşı koydu; tombazların çoğu battı; kıyıya ulaşmayı başaran 600 kişi öldü ya da esir oldu. 3 Şubat 1915 sabahı gün ağardıktan sonra harekât sahasında bulunan Ferik Ahmet Cemal Paşa, verilen ağır kayıp karşısında kanalı ele geçirmenin imkânsızlığını anlamış ve kuvvetlerini geri çekmeye karar vermişti. Geri çekilen Osmanlı kuvvetleri 15 Şubat'ta Gazze-Birüssebi hattında mevzilendi.

[77] Mithat Aydın, a. g. m., s. 379.

derece yanlıştır. Hiçbir devlet adamı bilerek ülkesini felâkete sürükleyemez. Hesaplar yapılır ama bazen yapılan hesaplar da tutmaz. Bu nedenle, Haçlı Seferleri öncesinden günümüze kadar geçen bir süreçte, "Türk-Alman İlişkileri" konusunda, adeta yerden boncuk toplar gibi, bin bir emekle toplayıp bir araya getirdiğim araştırma eserlerimin hiçbirinde ve hiçbir konuda, ne kendimin ve ne de başkalarının tartışma konularına ve yorumlarına hiç girmedim. Yıllar öncesinde o dönemin koşulları altında ve çok değişik faktörlerin etkisinde oluşan olayları, kişileri, idare sistemlerini, politikalarını, diğer ülkelerle olan ilişkilerini bugüne ve bu modern dünyanın teknolojik gelişmelerinin doruğuna yükseldiği bir dönemine taşımak ve bunu bugünün koşullarında tartışmak son derece yanlıştır. Bunun böyle olması gerektiğini, Murat Bardakçı gibi bazı Tarih Araştırmacıları ve Yazarları da kabul etmektedir. Bu konuda tartışma konusu yapılan çarpıcı bir örnek vermek gerekirse, *"1915 Ermeni Olayları*". "Sözde Soykırım" denen bu olay, aslında o günün koşulları gereği yasal düzenlemelerle yapılan bir *"Tehcir Hareketi'*nden başka bir şey değildir.[78]

"1915 Ermeni Olaylarını" günümüzde gündeme getirmek gibi yanlış ve yanıltıcı bir şey olamaz. Osmanlı Ordusu'nun reorganizasyonu için 1913'de İstanbul'a gelen Alman Askeri Misyon Heyeti'nin Şefi Alman Süvari Tümgenerali Otto Liman von Sanders, savaş başlamadan önce bölgede yaptığı incelemeler sonunda, Gelibolu Muharebelerinin selameti bakımından V. Ordu'nun sorumluluk bölgesi olan Gelibolu'dan İzmir'e kadar uzanan yörelerde ve özellikle Gelibolu Yarımadası'nda yaşayan Rumların başka yerlere göç ettirilmesini gerekli bulmuştur.[79] Nitekim Gelibolu Yarımadası'nda bulunan Kirte (Alçıtepe) gibi köyler, başka yerlere göç ettirilmiştir. Aynı şekilde, Doğu-Kafkas Cephesi'nde de Ruslara karşı zorlu muharebeler verildiği ve verileceği bir bölgede yaşayan Ermenilerin de yine Osmanlı toprağı olan Adana ve Suriye gibi güvenli bölgelere tehcir ettirilmesinden daha doğal ne olabilirdi? Çünkü Doğu Anadolu Ermenileri, tıpkı savaş öncesinde ve muhtelif yıllarda olduğu gibi savaş sırasında da sıkça isyanlar çıkarıp, Doğu Anadolu'da binlerce sivil Türkü öldürmeleri, Rus Ordusu'na katılmaları ve hatta onlara rehberlik yapmaları, böyle bir tehciri gerektirmez miydi? [80]

Osmanlı İmparatorluğu şu veya bu nedenlerle dünya savaşına girmiştir. Bu savaş, dünya savaşıdır ve savaşa katılan ülkeler, can ve mal gibi tüm varlıklarını ortaya koymuşlardır. Osmanlı Ordusu'nun 1914-1918 arasında mevcudu 2.608.000 adam idi. Savaş sırasında yaklaşık 835.000 hasta, 522.848 kayıp, 400.000 yaralı, 325.000 şehit ve 202.152 esir olmak üzere toplam zayiatı 2.305.000 idi. Savaş sonrasında Osmanlı Ordusu'nun mevcudu 323.000'den ibaretti.[81]

---

[78] "Tehcir Kanunu" veya resmî adıyla "Sevk ve İskân Kanunu", 27 Mayıs 1915'te Osmanlı Hükûmeti tarafından Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Ordusu ile karşı karşıya gelebilecek iç unsurların savaş bölgelerinden uzak yerlere devlet eliyle gönderilmesi için çıkarılan bir göç kanunu idi. 1 Haziran 1915'de *Takvim-i Vekâyi*'de yayımlanarak yürürlüğe girdi. İçeriğinde Osmanlı Ermenilerinden bahsetmemesine rağmen doğrudan İmparatorlukta yaşayan Ermeni halkı hedef alarak Ermenilerin yaşadığı şehirlerden başka yerlere sürülmesine yol açtı ve böylece sözde Ermeni Soykırımın bir parçası gibi görüldü.

[79] Gelibolu Yarımadası'nda özellikle Kirte (Alçıtepe) Köyü ve Anadolu yakasında ise İntepe'de (Renköy, Erenköy) yaşayan Rumlar, başka bölgelere göç ve iskân ettirilmiştir.

[80] 1915 Olayları Dönemi'nde Osmanlı Devleti'nde Ermeni Nüfus İstatistikleri: Ermeni Patrikhanesini esas alan Ermeni asıllı Marcel Leart'a (Krikor Zohrab) göre 2.560.000, Ermeni tarihçi Krikor Hagop Basmacıyan'a (Edirne, 1853-?) göre (**Şarkta Toplumsal ve Dinsel Hayat. Aras Yayıncılık**, 2005) 2.380.000, Paris Barış Konferansına katılan Ermeni heyetine göre 2.250.000, Ermeni tarihçi Kework Aslan'a göre 1.800.000, Fransız Sarı Kitabı'na göre 1.555.000, Encycleopedia Britanica ya göre 1.500.000, Ludovic de Constenson'a göre 1.400.000, İngiliz Seyyah, İşadamı ve Parlamento Liberal Üyesi Henry Finnis Blosse.Lynch'e (Londra, 18.04.1862-Calais, 24.11.1913) göre 1.325.246, Revü de Paris'e göre 1.300.000, Osmanlı istatistiklerine göre 1.294.851, İngiliz Salnamesine göre 1.056.000, M. Zarrecki (Van Fransız Konsolosu) Revü de Paris'e göre 1.300.000 idi (Yaşar Kop, **Gelecek Neslin Gözüyle 1915 Ermeni Olayları**. Pagem Akademi, Kasım 2017).

[81] Anon., "Rakamlarla Osmanlı Ordusu". **Yedıkıta Aylık Tarih ve Kültür Dergisi**, Sayı 76, Aralık 2014, s.41.

Osmanlı İmparatorluğu'nun Birinci Dünya Savaşı'na nasıl ve niçin girdiği, hangi ülkelerle ittifaka gitmek istediği, Almanya'nın dışında İtilaf Devletleri'nin aralarında yaptıkları sözleşmelerle Osmanlı İmparatorluğu'nu nasıl çökertmeyi hedefledikleri, Almanya ve Avusturya Macaristan dışında müttefiklik teklif edilen hiçbir ülkenin Osmanlı ile ittifaka yanaşmadıkları muhtelif kaynaklarda verilmiştir. Bu kaynaklarda, Osmanlı İmparatorluğu'nun tek dayanağının niçin Almanya ve Avusturya-Macaristan İmparatorlukları olduğu da çok daha iyi anlaşılmaktadır.

Birinci Dünya Savaşı'nda 11 cephede[82] savaşmak zorunda kalan Osmanlı İmparatorluğu'nun merkezi idaresine ve diğer muharebe cephelerine Alman İmparatorluğu tarafından yapılan her türlü askeri, ekonomik ve eğitim amaçlı yardımlar ve parasal destekler, araştırmalar ışığında en ince detayına varıncaya kadar yorumsuz olarak yaklaşık 6.500 sayfa olarak yazdığım "*Türk-Alman İlişkileri*" konulu eserlerimde ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

Birinci Dünya Savaşı'na *"Büyük Güçler"* (İngiltere, Rusya, Fransa)(Üçlü İttifak), *"Orta Güçlere"* (Almanya, Avusturya-Macaristan, İtalya) karşı "Üçlü İtilaf Devletleri" olarak savaştılar. ABD, 1917'de Almanya'nın yolcu gemilerine de saldırdığını bahane ederek, *"Büyük Güçler"* tarafında savaşa girdi. Osmanlı İmparatorluğu, "*Orta Güçler"* tarafında yer aldı. Yunanistan, tarafsız gibi görünse de özellikle adalarında konuşlanmalarına müsaade ederek "*Büyük Güçlere"* destek verdi ve Gelibolu Muharebeleri sırasında Ege Adaları İngiltere'nin üssü durumundaydı. Balkan Ülkeleri ise karışıktı. Bulgaristan 1915'de "*Orta Güçler"* yanında yer alırken, diğer Balkan Ülkeleri'nin kimin yanında yer aldığı kesin olarak pek belli olmadı.

Osmanlı Ordusu'na yaptığı askeri ve ekonomik desteğin dışında, Orta Avrupa'da Batı Cephesi'nde Fransa'ya karşı, Doğu Cephesi'nde ise Rusya ve müttefiklerine karşı zorlu muharebelere katılmak zorunda kalan müttefikimiz Alman İmparatorluğu, 11.11.1918'de saat 11'i 11 geçe Fransa'yla Orient Expres'in bir vagonunda imzaladığı mütareke ile savaştan çekilirken, Osmanlı İmparatorluğu da 30 Ekim 1918'de Mondros Mütarekesi'nden sonra savaştan çekilmiş sayıldı.[83]

03 Mart 1918'de Rusya ile Alman İmparatorluğu, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu, Osmanlı Devleti ve Bulgaristan Krallığı arasında "*Brest-Litovsk Barış Antlaşması"* imzalanmış ama İttifak Devletleri'nin yenilmesi üzerine bu antlaşma geçersiz sayılmıştır. Buna rağmen antlaşma, Osmanlı Devleti'nin toprak kazandığı en son antlaşma idi.

Savaşa giren hiçbir ülke, Osmanlı İmparatorluğu gibi 11 cephede çarpışmak zorunda kalmadı. Gelibolu, Galiçya, Romanya, Makedonya, Doğu-Kafkasya, Süveyş Kanalı, İran, Irak, Sina-Filistin-Suriye, Libya, Hicaz-Asir-Yemen Cephelerinde Osmanlı Orduları var gücüyle çarpıştı. 1918'de genel savaş sona ermişti ama Osmanlının henüz sonu gelmediği için onun savaşı bitmemiş, İtilaf Devletleri başka bir yönden bir hamle daha yapabilmek ve bu nedenle de zaman kazanabilmek için, adeta nefes alacak sadece bir mola vermişlerdi. Hesaplar yapıldı. Yunanistan, Fransa ve İngiltere Başbakanları arasındaki trafik hızlandırıldı. Nihayet karara varılarak, Osmanlının karşısına 15 Mayıs 1919'da İzmir'de Yunan Orduları karaya çıkartıldı. Bu savaş, Osmanlıyı sonlandıracaktı ama bu defa Anadolu'nun bağrında yepyeni bir Türk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti, Mustafa Kemal ve arkadaşları tarafından kurularak ortaya çıkarılacaktı. Bu belki de Türk Milletinin tarihinde ve varoluş mücadelesinde en büyük başarısı olacaktı.

---

[82] Osmanlı Devleti Ordusu'nun katıldığı Onbir Cephe: Gelibolu (Çanakkale), Kafkasya, Sina-Filistin-Suriye, Irak, İran, Suriye, Libya, Hicaz-Asir-Yemen, Romanya, Galiçya ve Makedonya idi.

[83] Mehmet Serez, "Birinci Dünya Savaşı'nda Müttefiklerin Mağlubiyet Örneği, Versay (Versailles) Barış Antlaşması." Mondros Mütarekesi'nin Mütarekeler ve Barış Antlaşmaları 100. Yılı: I. Dünya Savaşı'nın Sonu Uluslararası Sempozyumu, 24-26 Ekim 2018, Kahramanmaraş.

Birinci Dünya Savaşı (Harb-i Umumi), 1.458 günlük uzun bir trajedi idi. Osmanlı Devleti'nin silâhaltına aldığı 2.850.000 askerden 501.900'ü evlerine hiç dönemedi. Cephelerdeki yaşam ölüme endeksliydi. Hayatta kalanlar, ya esir, ya sakat veya hasta olacak ve daha sonra da unutulacaklardı.

Osmanlı İmparatorluğu'nun Birinci Dünya Savaşı'na Girmesi [84]

Her zaman dünyada Birinci ve İkinci Dünya Savaşları gibi iki büyük savaştan bahsedilir. Aslında insanlık tarihinde 20'ye yakın "Dünya Savaşı" yaşanmıştır.

İngiltere'nin Trafalgar[85] ve Vaterloo[86] Savaşları gibi iki büyük zafer savaşları vardır. Birinci Dünya Savaşı'nın en önemli müsebbibi de İngiltere'dir ama nedense kazanç hesaplarını tutturamamıştır. Çünkü savaşı 2-3 ay gibi kısa bir sürede bitirmeyi amaçlamaktaydı ve hatta askerler 1914/1915 Noel'ini evlerinde geçirmeyi umuyorlardı.

Osmanlı'nın çöküş sürecini başlatan, "Osmanlı-Avrupa Kuvvet Dengesinin" giderek Avrupa lehine doğru bozulmuş olması, Avrupa'da Coğrafi Keşifler, Reform ve Rönesans'la başlayan yenilik ve atılımlar takip edilememiş, "statükocu düzeni" korumaya devam eden Osmanlı Devleti de Avrupa karşısında gerilemeye başlamıştır. Bu süreçte önce Fransa'ya istinat edilmiş, 1755-1833 arası, tarihe *"Fransız Asrı"* olarak geçmiştir. Daha sonra İngiltere'ye istinat edilmiş, 1833-1893 arası da *"İngiliz Asrı"* olarak adlandırılmıştır. Sürecin son bölümü ise 1893-1918 arası *"Alman Asrı"* olarak tarihe geçmiştir.[87]

Birinci Dünya Savaşı'na gidilen süreçte dünyada geçmişte bazı olaylar da yaşanmıştır: İspanya tahtı veraset anlaşmazlığı nedeniyle, 19 Temmuz 1870-10 Mayıs 1871 arasında Fransız İkinci İmparatorluğu ile Prusya Krallığı arasındaki savaşta Almanya, Fransa'yı mağlup ederek Alsas-Loren'i ilhak etti. 18 Ocak 1871'de Alman İmparatorluğu (Reich II) kuruldu ve ilk İmparator olarak I. Wilhelm taç giydi.[88]

Almanya, 18 Ocak 1871'de Alman Ulusal Birliği'ni kurduğunda nüfusu 40.818.000 idi. Nüfusu 1890'da 49.488.000'e, 1907'de ise 61.697.000'e çıktı.

Prusya, Vilayet-i Şarkiye'de Ermeniler vasıtasıyla kargaşalıklar çıkarmak istemekteydi. Balkan Savaşları'ndan sonra ordunun ıslahı gerektiği için Almanya ile bir ittifak antlaşmasına gidildi. 26 Nisan 1913'de Sadrazam Mahmud Şevket Paşa ile Alman Büyükelçisi Hans Freiherr von Wangenheim bir görüşme yaptı. 22 Mayıs 1913'de Sadrazam ordunun yeniden yapılandırılması çalışmalarını yönetmesi için kendisine bir Alman generalinin tahsis edilmesini II. Wilhem'den istirhamda bulundu. Kassel'de 22. Tümen Komutanı Süvari Tümgenerali Otto Liman von Sanders'de karar kılındı.

---

[84] Doğan Hacipoğlu, **Osmanlı İmparatorluğu'nun Birinci Dünya Harbine Girişi.** 29 Ekim 1914. İstanbul, 2000.

[85] Trafalgar Muharebesi, 21 Ekim 1805'de İngiliz Donanması ile Fransız ve İspanyol Donanmaları arasında, İspanya'nın güneyindeki Trafalgar burnunun batısında gerçekleşen bir deniz muharebesi idi

[86]. Waterloo Muharebesi veya Waterloo Savaşı; 16-18 Haziran 1815'de gerçekleşen, Fransa İmparatoru Napolyon'un mutlak yenilgisiyle sonuçlanan ve Avrupalı güçler arasında 23 yıldır süren silahlı mücadelenin (Fransız Devrim Savaşları ve Napolyon Savaşları) sonunu getiren muharebe idi. Fransızcada Mont-Saint-Jean Muharebesi olarak da bilinir. Muharebe İngiltere-Prusya ittifakı ile Fransa arasında, Belçika'nın Waterloo kasabası yakınlarında gerçekleşmiştir.

[87] Süleyman Kocabaş, **Alman Kapanı**. Derin Tarih Kültür Yayınları-35, Mart 2016, s.43.

[88] 1868'de İspanya Krallık seçimlerinde, Prusya'nın etkin olmak istemesi sebebiyle, güneyden de kuşatılacağını düşünen Fransa, 19 Temmuz 1870'te Prusya'ya savaş ilan etti. Başından itibaren Prusya'nın üstünlüğüyle devam eden savaş, 1 Eylül 1870'te "Sedan Meydan Muharebesi'yle Fransızların kesin yenilgisiyle sonuçlandı ve III. Napolyon 80.000 kişilik ordusuyla esir düştü. Prusya ordusu, Fransa'ya girerek, Paris'i işgal etti.10 Mayıs 1871 'de Frankfurt'ta yapılan barış anlaşması ile Bismarck, Fransa'nın Avrupa'daki üstünlüğüne son verdi ve birlik yolundaki tüm engelleri ortadan kaldırmış oldu. 18 Ocak 1871 Versailles (Versay) Sarayı'nda Wilhelm'e, 22 yıl sonra tekrar sunulan Alman İmparatorluk tacı törenle giydirildi ve Alman Ulusal Birliği resmen kuruldu.

Ancak Sadrazam Mahmud Şevket Paşa'nın 11 Haziran 1913'de bir suikast sonucu öldürülmesiyle iş sekteye uğradı. Görüşmeler, Otto Liman von Sanders, İstanbul Alman Büyükelçiliği'nde Askeri Ataşe (1908-1913) Binbaşı Walter von Strempel (1867-1935),[89] Serdar-ı Ekrem Vekili İzzed Paşa ve Harbiye Nazırı Vekili Ferik Çürüksulu Mahmud Paşa (Acara-Kabuleti, 1884-İstanbul, 31.07.1931) arasında yürütülüyordu.[90]

30 Mayıs 1913'de imzalanan Londra Barış Antlaşması, Türkiye'nin neredeyse Avrupa'daki tüm mal varlığını elinden alan bir antlaşma idi. Balkan Savaşları sonunda imzalanan Londra Antlaşması, Osmanlı İmparatorluğu'nun yenilmesiyle sonuçlanan Birinci Balkan Savaşı sonunda Bulgaristan Krallığı ile imzalanmış ve bu antlaşmaya göre, Osmanlı Devleti'nin batı sınırı Midye-Enez hattı olacaktı. Selanik, Güney Makedonya ve Girit ise Yunanistan'a verilecekti. [91]

Türk Deniz Filosunun yeniden yapılandırılması için İngiliz Bahriye Misyonundan İngiliz Tümamiral Arthur Henry Limpus (07.06.1863-03.11.1931)[92] 1908'de beri işin başındaydı. Limpus, 1876'nda İngiliz donanmasına girdi. 1910'da Tümamiral oldu. 1912'de Bahriye Nazırı Winston Churchill tarafından İstanbul'a Osmanlı Donanması'na danışman olarak gönderildi. Bu görevi sırasında İttihat ve Terakki Partisi liderleriyle ilişkiye girdi ve Osmanlı Donanması'nın modernleştirilmesinde çalıştı. 1914'de İngiltere-Osmanlı Devleti ilişkilerinin bozulmasıyla görevine son verilerek, Londra'ya çağrıldı. Daha sonra Malta'da görevlendirildi ve 1916'da "Şövalye (Knight)" Nişanıyla taltif edildi.

---

[89] İstanbul Alman Büyükelçiliği'nde Askeri Ataşe olarak, Binbaşı Walter von Strempel'den sonra 1913'de Binbaşı Karl August von Laffert, Binbaşı Erich von Leipzig, Binbaşı Otto von Lossow ve 1935-1944 arasında ise Tümgeneral Hans Rohde İrtibat Subayı ve Askeri Ataşe olarak görev yaptılar.

[90] Carl Mühlmann, **İmparatorluğun Sonu 1914.** Çeviren: Kadir Kon, Timaş Yayınları, Eylül 2014, İstanbul.

[91] Osmanlı Devleti'nin isteği üzerine, 17 Aralık 1912'de toplanan Londra Konferansı'nda, Balkan Devletleri ve onların avukatlığını yapan Avrupa Devletlerinin (Avusturya, Almanya, İngiltere ve Rusya) istekleri kabul edilebilecek nitelik taşımadığı için Türk Hükümeti görüşmelerden çekildi. Bu arada, İstanbul'da da hükümet değişikliği olmuş ve yeni hükümet savaşa devam kararı almıştı. Devam eden savaşta, Yanya, İşkodra ve Edirne'nin de düşmesi üzerine Osmanlı Devleti şartları ağır da olsa, antlaşmaya razı oldu. Osmanlı Devleti'nin isteği üzerine tekrar toplanan Londra Konferansı antlaşma ile neticelendi (30 Mayıs 1913). Londra Antlaşması maddeleri: 1. Osmanlı Devleti Midye-Enez hattının doğusuna çekilecek. 2. Arnavutluk ve Ege Adalarının durumunu Avrupa'nın büyük devletleri belirleyecek. 3. Selanik, Güney Makedonya ve Girit, Yunanistan'a verilecek. 4. Kavala ile Dedeağaç arasındaki topraklar Bulgaristan'a verilecek. 5. Orta ve Kuzey Makedonya Sırbistan'a verilecek.

[92] Serpil Sürmeli, "Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'na Girmesiyle Yol açan Gelişmeler Hakkında Gayret-i Vataniye Süvarisi Cemil (Özdeniz)(İstanbul, 1878-?) Bey'in Hatıraları." Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü **Atatürk Dergisi**, Cilt: 5, Sayı: 4, 2007, s. 139-162.

27 Ekim 1913'te Almanya ile "Alman Askerî Islahat Heyeti Antlaşması" imzalandı.[93,94]

---

[93] Yedikıta Tarih ve Kültür Dergisi (Mart 2014, Sayı 67 ve sayfa 637), Birinci Dünya Savaşı'nın 100. Yıldönümü nedeniyle savaşın perde arkasını yazdı. Tarihçi Yazar Ömer Faruk Yılmaz'ın kaleme aldığı makalede, *"Osmanlı Savaşa Nasıl İtildi? 'Büyük Oyun Büyük Savaş" başlığıyla verilen makalede, "Üç kıtaya yayılan, 16 devletin dâhil olduğu Birinci Dünya Savaşı'nda, silahaltına alınan ortalama 65 milyon askerin 37 milyonu ölü, yaralı, esir ve kayıp olarak kayıtlara geçti. Birçok tarihçinin de dile getirdiği gibi, bu dünya harbi Osmanlı topraklarını paylaşım savaşıydı ve Osmanlı'nın savaşa sokulması aslında bu paylaşımın perde arkasını gösteriyordu"* denilmekteydi. Osmanlı tarihinin dikkatle araştırılması ve değerlendirilmesi gereken bir ciheti de devletin Birinci Dünya Savaşı'na girişidir. Tarihte benzeri görülmemiş bir şekil ve kararla girilen bu savaş, devleti neticede yıkıma sürüklemiştir. Karanlık ve gizli anlaşmalar, sahte vaatler, entrikalar, rüşvetler, ihanetler ve suiistimaller hep bu savaşın içinde yer almıştır. Bu savaşın başka bir büyük neticesi de devletin içine düşürüldüğü feci durumu Çanakkale Cephesi'ni gezerken fark eden Şehzade Yusuf İzzeddin Efendi'nin savaşı bitirmek için teşebbüse geçmesiyle hemen ardından evinde öldürülmesi olmuştur. Babası Sultan Abdülaziz Han gibi bir senaryoyla hayatına son verilen Yusuf İzzeddin Efendi, cephede yaşananları görünce İsmail Enver Paşa'ya "Hain" diye bağırmış ve "Ben size yapacağımı biliyorum, İstanbul'a gidince göreceksiniz" demiştir. İstanbul'a geldikten sonra hemen savaşta taraftar olan devletlerin elçilikleriyle temasa geçmiş ve savaşı bitirme planı hazırlamıştır. Fakat bu planını hayata geçiremeden kısa bir zaman sonra İttihatçıların organize ettiği yabancı casuslar, Beşiktaş'taki evinde iki bileğini de keserek hayatına son vermişlerdir. Şüphesiz ki Osmanlı Devleti'ni, sonunu getiren bu savaşa hiç de ihtiyaç olmadığı ve mecburiyet bulunmadığı halde sokan ve neticesini göremeden vatandan kaçıp giden İsmail Enver Paşa'dır. Osmanlı Devleti'nin bir yıkım niteliği taşıyan Birinci Dünya Savaşı'na nasıl itildiği anlatılıyor. "Osmanlı tarihinin dikkatle araştırılması ve değerlendirilmesi gereken bir ciheti de devletin Birinci Dünya Savaşı'na girişidir. Tarihte benzeri görülmemiş bir şekil ve kararla girilen bu savaş, devleti neticede yıkıma sürüklemiştir. Karanlık ve gizli anlaşmalar, sahte vaatler, entrikalar, rüşvetler, ihanetler ve suiistimaller hep bu savaşın içinde yer almıştır. Osmanlı'nın Birinci Dünya Savaşı macerası, Enver Paşa'nın 5 Mart 1909'da Berlin Askerî Ataşesi olarak tayin edilmesiyle başlar. Alman İmparatoru II. Wilhelm, Berlin'de kara ve deniz ataşelerine yemek verdi ve bu sırada yarbay olan İsmail Enver Bey ile yakından ilgilendi. Yaptığı özel görüşmede "Sen ülkenin başına geçince istediğin yardımları yapacağım." vaadinde bulundu. Alman İmparatoru ile İsmail Enver Bey'in konuşmasından 4 yıl sonra 27 Ekim 1913'te Almanya ile "Alman Askerî Islahat Heyeti" anlaşması imzalandı. Daha önce Balkan Savaşları'nda yenilgiye uğrayan Osmanlı ordusu, yeni usullerle güçlendirilecek ve yeni silahlarla donatılacaktı. Anlaşmadan kısa süre sonra heyet, Aralık 1913'de, Süvari Tümgenerali Otto Liman von Sanders'in Başkanlığında İstanbul'a geldi. Balkan yenilgisinden sorumlu tutulan subaylar süratle emekli edildi. Genç İttihatçı subaylar kumanda mevkiine geçirildi. Osmanlı Ordusu'nun bazı kesimleri Almanlara teslim edildi. Bu sırada Binbaşı rütbesinde olan Mustafa Ismet (Inönü) Bey bu teslim oluşu şöyle tenkit ediyordu: "Bir devletin orduda, siyasette, memleket idaresinde sır denebilecek nesi varsa hepsi yabancı devlet memurlarına emanet edilmişti. Alman Islah Heyeti memleket içinde olup bitenleri, günü gününe takip eder durumdaydı." Birinci Balkan Savaşı'nda Çatalca'ya kadar gelen Bulgarlar, Yunanistan ve Sırbistan'ın kendi topraklarına göz dikmesi üzerine geri çekilmek zorunda kaldı. Yarbay Enver Bey bu fırsatı kaçırmadı. Bulgaristan'ın bırakıp çekildiği Edirne'ye gitti ve 'İkinci Edirne Fatihi" olarak anılmaya başlandı. Enver Bey esasen Harbiye Nazırlığını istiyordu. Ancak Talat Bey, Harbiye Nâzırı Ahmed İzzet Paşa'dan memnundu ve Enver Bey için bu bakanlığın erken olduğunu söylüyordu. İttihatçıların baskısı sonucu Dâhiliye Nazırı Talat Paşa, Nişantaşı'ndaki konağına giderek Ahmed İzzet Paşa'yı istifa etmeye ikna etti. Enver Bey, 18 Aralık 1913'te albaylığa, 19 gün sonra, 1 Ocak 1914'te Mirliva' lığa ve Harbiye Nazırlığına getirildi. 33 yaşındaki Enver Paşa, 1914'te Sultan Abdülmecid Han'ın oğlu Şehzade Süleyman'ın kızı Naciye Sultan'la evlenerek saraya damat da oldu. Enver Paşa'nın Harbiye Nazırlığından Avrupalı devletler ve bilhassa Alman imparatoru çok memnun olmuştu. Çünkü çok sadık bir Alman dostu, Osmanlı Devleti'nin idaresini eline almıştı. Enver Paşa, ilk iş olarak Almanlarla başlattığı ilişkileri daha da geliştirdi ve Alman Askerî Islahat Heyeti'nin faaliyet ve yetkileri genişletildi. 1 Ağustos 1914'te Almanya'nın Rusya'ya savaş ilan etmesiyle Birinci Dünya Savaşı resmen başlamıştı. Bu gelişmenin hemen ardından Sadrazam Said Paşa'nın Yeniköy'deki yalısında Dâhiliye Nazırı Talat Paşa, Harbiye Nazırı Enver Paşa, Meclis Başkanı Halil Bey ve İstanbul'daki Alman Sefiri Hans Freiherr von Wangenheim bir araya gelerek gizli bir anlaşmaya imza attılar. Bu anlaşma, hükümetin diğer üyelerinden bile gizlenmiş ve hatta kimseye söylenmeyeceğine dair yemin etmişler. 2 Ağustos 1914'te İstanbul'da Osmanlı tarafından Said Halim Paşa, Almanya adına ise Alman Büyükelçisi Hans Freiherr von Wangenheim tarafından Said Halim Paşa'nın Yeniköy'deki yalısında imzalanan 8 maddelik anlaşmadan sonra aynı gün ülke çapında seferberlik ve sıkıyönetim ilan edildi. Alman askerî yetkilileri ve subayları da İstanbul'a geldiler. Antlaşmaya göre, Osmanlı ve Almanya, Avusturya-Sırbistan savaşına tarafsız kalacak; Rusya, Almanya'ya karşı bir saldırı hareketinde bulunursa Osmanlı da savaşa girecek, Osmanlı Devleti'ne herhangi bir saldırı olursa da Almanya Osmanlı'ya yardım edecekti. Alman Savaş Kruvazörleri *"SMS Goeben"* ve *"SMS Breslau"*, Tümamiral Wilhelm Anton Souchon Kumandasında Kuzey Afrika'nın Fransa'ya ait limanları olan Bone ve Philippeville'yi bombardıman etmiş

01 Kasım 1913'de Almanya, İtalya ve Avusturya-Macaristan arasında "Askeri Uzlaşım Antlaşması" imzalandı.

Kasım 1913'de 42 kişilik bir Alman Askeri Misyon Heyeti Osmanlı Ordusu'nun reorganizasyonu amacıyla Türkiye'ye gönderildi. Bu olayı Rus Hükümeti protesto etti.

Almanya ile yürütülmek istenen ilişkilerden rahatsız olan İtilaf Devletleri'nin İstanbul'daki Büyükelçilik temsilcileri 13 Aralık 1913'de ardı ardına Sadrazam'ın[95] huzuruna çıktılar. Bu ziyaretlerden sonra Bâbıâli, 15 Aralık 1913'de kaçamaklı cevaplar verdi.

Süvari Tümgenerali Otto Liman von Sanders, Alman Askeri Misyonunda bulunan 42 subayla birlikte beş yıllığına Osmanlı Ordusu'nda görevlendirildi ve 14 Aralık 1913'de İstanbul'a geldi. Kendileri Sirkeci Garı'nda karşılandı ama bu karşılamaya İstanbul'daki Alman Büyükelçisi Hans Freiherr von Wangenheim (Gotha, 04.07.1859-İstanbul, 25.10.1915) gelmedi, çünkü bu ittifaka dış ülkelerin tepkisi çok büyüktü. Sanders, Boğazları kontrol altında tutan I. Ordu Komutanlığına tayin edildi. Sanders'e yabancı subayların görevlendirilme yetkisi, devletin her köşesinde sınırsız bir teftiş yetkisi de verildi. Sanders, 16 Aralık 1913'de I. Ordu görevini bırakacak ve Edirne civarında konuşlanmış olan II. Ordu bir Alman subayın emrine verilecekti. Ayrıca Avrupa Türkiye'sindeki birliklerin müfettişliğine atanacaktı. Ancak Sanders bunu kabul etmedi ve I. Ordu Komutanlığından da istifa etmesini de reddetti.

---

geri dönüyorlardı. Koramiral Souchon Berlin'den gönderilen bir telgrafla yönünü İstanbul'a çevirdi. 10 Ağustos 1914 günü, kruvazörler Enver Paşa'nın verdiği izinle Çanakkale Boğazı'ndan geçerek Marmara'ya girdiler. Sadrazam Said Halim Paşa'nın evinde toplanan kabine üyelerinden Maliye Nâzırı Mehmed Cavid (Selanik, 1875-Ankara, 26.08.1926) Bey, Meclis Başkanı Halil (Menteşe)(Milas, 1874-Milas, 02.04.1948) Bey, Dâhiliye Nâzırı Mehmed Talât Paşa, Harbiye Nazırı Ferik İsmail Enver Paşa durumu görüştüler. Uzun tartışmalardan sonra bu iki savaş kruvazörünün 80 milyon marka satın alındığını ilan ettiler. Kruvazörler üzerindeki "*SMS Goeben"* ve "*SMS Breslau"* isimleri silindi ve Enver Paşa'nın emriyle "*Yavuz"* ve *"Midilli"* isimleri yazıldı. Kruvazörler Osmanlı'nın olmuştu ama Alman Tümamirali Souchon, emirleri Alman imparatorundan alıyordu. Osmanlı Devleti'nin savaşa girmesinin geciktiğini düşünerek bir plan yaptı ve Marmara Denizi'nde iki günlük bir tatbikattan sonra "Türk bahriyelilerini deniz tutuyor, ileride iş görebilmek için çok fırtınalı olan Karadeniz'e bunları alıştırmak gerekir. Bunun için bütün savaş filosu ile Karadeniz'e çıkma izninin verilmesini dilerim." diye bir rapor yazdı. Gerekli izni 22 Ekim 1914'de alan Alman Koramirali, 29 Ekim 1914'de Sivastopol, Novorossisk ve Odesa limanlarını bombaladı. Sabahın ilk ışıklarıyla Rus limanına top atışları yapılmaya başlandı. Limandan Ruslar da karşılık vermişti. Nihayet, *Yavuz* ve *Midilli* 1 Kasım 1914 günü bayraklarla donatılmış olarak İstanbul Boğazı'na geri döndüler. Rusları kışkırtma görevlerini başarmışlardı. Rus Ordusu 1 Kasım 1914 sabahı Kafkaslarda Osmanlı sınırından geçerek içeri girdi. İttihatçıların baskısı ile Sultan V. Mehmed Reşad, 11 Kasım 1914'te *Cihat-ı Ekber* ilan etti. Osmanlı, İttifak Devletleri (Almanya, Avusturya-Macaristan, Osmanlı Devleti ve Bulgaristan Krallığı) ile birlikte fiilen savaşa girmiş oldu. Halifenin *Cihat* emri 14 Kasım 1914 günü Fatih Camii'nde halka da ilan edildi. Bütün dünya devletleri ittifak etmişçesine Osmanlı Devleti'ni parçalamak için harekete geçtiler. Alakasız cepheler açıldı. Ordu teçhizatsız ve silahsız bir şekilde bu savaşa sokuldu. Bunlar da yetmiyormuş gibi büyük hatalarla dolu sevk ve idare işleri yapıldı. Çanakkale'de, Sarıkamış'ta, Güney'de ve Kuzey'de yaşananlar ise tam bir felaketti. Savaş sonunda yaklaşık 11 milyon insan fiilen savaş sırasında ve 9 milyonu da savaş sonrasında, sivillerin de yer aldığı salgın hastalıklardan ölmüştür. Yine 21 milyon yaralı ve 8 milyona yakın da kayıp ve esir de savaşın diğer bir bilançosudur. Savaşın en büyük tesiri, birçok ülkede rejim ve iktidar değişiklikleri ve coğrafi değişiklikler meydana getirmesiydi. İki büyük devletten birisi olan Rusya'da rejim değişikliği oldu. Osmanlı Devleti ise 600 yıllık geçmişiyle tarihe intikal etti.

[94] Eylem Tekemen Altındaş, "1878 Berlin Konferansından Sonra Osmanlı Devleti'nin Askeri Islahat ve Dış Politikasındaki Yeni Yönelimler". **Asia Minor Studies**, Cilt 4, Sayı 8, Temmuz 2016, s. 117.

[95] 23 Ocak 1913, İttihatçılar, Sadrazam Kamil Paşa'yı uzaklaştırarak yerine Babıali Baskını ile Mahmud Şevket Paşa'yı getirdiler. Sadrazam Mahmud Şevket Paşa, 11 Haziran 1913'te bir suikast sonucu hayatını kaybetmiştir. Mahmud Şevket Paşa, Beyazıt'taki Harbiye Nezareti'nden çıkıp otomobili ile Bâb-ı Ali'ye gelirken, Divanyolu'nda, 8 kişiden oluşan suikastçıların kurşunlarına hedef olmuştur. Ağır yaralanan Mahmud Şevket Paşa olaydan bir saat sonra, 2. yaveri ise hemen orada hayatlarını kaybetmişlerdir.

Sanders 14 0cak 1914'de Almanya'da Yüksek Kabine Kararı ile (Hükümdar Kararıyla) Süvari Korgeneralliğine terfi ettirilince, Türkiye'de 1934'e kadar Orgenerallik olmadığı için, Sultan tarafından Türk Mareşalliğine (Müşir) terfi ettirildi. I. Ordu Komutanlığı görevinden de affedilerek Türk Ordusu'nun Genel Müfettişliğine getirildi.[96]

Savaş boyunca Osmanlı İmparatorluğuna Alman İmparatorluğu'ndan 56 milyon, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'ndan da 8,5 milyon Sterlin borç para alınmıştır.[97]

Her nedense Osmanlı İmparatorluğu için Birinci Dünya Harbi 1914-1918 arasında oldu-bitti denirse de aslında çeşitli nedenlerle 24 Temmuz 1923'de Lozan Antlaşması'na kadar devam etmiştir.

Üçlü İttifak (Dreibund) [98]

07.10.1879'da Alman İmparatorluğu ile Avusturya-Macaristan İmparatorluğu arasında bir antlaşma imzalandı. Bu, Alman İmparatorluğu ile Avusturya-Macaristan İmparatorluğu arasında varılan bir ittifak idi. Bu antlaşma, 7 Ekim 1879'da yürürlüğe girmiştir. Bu durum, Şansölye Otto von Bismarck (Schönhausen, 01.04.1815-Friedrichsruh, 30.07.1898) için Avrupa'daki barışın devamı için yapılmış bir ittifaktı. Bu ittifak gereği, eğer imzacı iki ülkeden biri Rusya İmparatorluğu tarafından saldırıya uğrarsa, diğer ülke ona yardım edecekti. Başka bir ülke tarafından saldırılma durumunda ise, diğer ülke hayırsever bir tarafsızlık politikası izleyecekti. Rus-Fransız İttifakı yürürlüğe girdikten sonra, bu düşmanın Fransa olduğu düşünülmekteydi. Böylece Şansölye Otto von Bismarck, Fransa'yı tam anlamıyla müttefikleriyle kuşatarak yalnız bırakmayı başardı.

28 Haziran 1881'de Avusturya-Macaristan İmparatorluğu ile Sırbistan arasında gizli bir antlaşma imzalanmış ve böylece Sırbistan da *Üçlü İttifaka* bağlanmıştır.

İtalya Krallığı, Fransa karşısında Tunus'taki sömürge yarışını kaybedince, Alman İmparatorluğu'na yakınlaştı ve böylece Almanya-İtalya ve Avusturya Macaristan arasında 1882'de *Üçlü İttifak* kurulmuş oldu. Ancak İtalya Birinci Dünya Harbi'nde saf değiştirerek, "Üçlü İtilafa" geçti.

Yine Şansölye Otto von Bismarck'ın girişimiyle 30 Ekim 1883'de Avusturya-Macaristan İmparatorluğu ile Romanya arasında bir "*Savunma İttifakı"* imzalanmıştır.

Fransa, "İspanya Tahtı Veraset Anlaşmazlığı" nedeniyle 19 Temmuz 1870-10 Mayıs 1871 arasında devam eden Fransa-Prusya Savaşı'ndan sonra diplomatik yalnızlıktaydı. 1882'de oluşan *Üçlü İttifak* sonrasında, Rusya dışarıdan gelebilecek saldırılara açık hale gelmişti. İki ülkenin yönetim şekilleri farklı olmasına rağmen, bu nedenle birbirlerine yaklaştılar. 1888'de Fransızlar, Ruslara düşük faizli borç para da verdi. Ruslar bu parayla, ordusunu ve demiryollarını yenileyeceklerdi. Temmuz 1891'de Fransızlar Ruslara ilk resmi ziyaretini gerçekleştirdi ve Kronstadt'ta karşılandılar. Burada karşılandıkları sırada, Fransa'nın Ulusal Marşı (*La Marseillaise*) ilk defa yasal bir olay sırasında Rusya'da çalındı.[99]

---

[96] Carl Mühlmann, **İmparatorluğun Sonu 1914**. Çeviren: Kadir Kon, Timaş Yayınları, Eylül 2014, İstanbul.

[97] Fatma Tosun Bilgiç, **Savaş Seferberliğinde Osmanlı Hilal-i Ahmer Cemiyeti'nin Rolü**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı Yakınçağ Tarihi Bilim Dalı, Şubat 2017.

[98] Alev Keskin, **Osmanlı İmparatorluğu'nun Siyasi ve Askeri Hazırlıkları İle Harbe Girişi**. Askeri Tarih ve Stratejik Etüt (ATASE) ve Denetleme Başkanlığı Yayınları, 2014.

[99] Rus-Fransız İttifakı, Fransa Cumhuriyeti ile Rus İmparatorluğu arasında oluşmuş askeri bir ittifaktı. 1892-1917 arasında geçerliliğini korumuştur. Bu ittifak, Fransa'nın diplomatik yalnızlığını sona erdirip, güçler

12 Şubat 1887'de Şansölye Otto von Bismarck'ın teşvikiyle İtalya İngiltere ile bir antlaşma imzaladı. İtalya müttefiklerinden bu yönde kazanımlar elde ederken diğer taraftan da sömürge faaliyetlerinde Fransa ile çekişme halinde olan İngiltere ile Almanya'nın da desteği sayesinde görüşmeye başlamış ve bunun neticesinde de İttifakı Yenileme Anlaşması'ndan 8 gün önce 12 Şubat 1887'de İngiltere ile bir anlaşma imzalamıştır. Bu anlaşmaya göre; İtalya, İngiltere'yi Mısır'da destekleyecek İngiltere de İtalya'yı Trablusgarp'ta destekleyecek ve Akdeniz, Adriyatik, Ege Denizi ve Karadeniz'de mevcut durum korunmaya çalışılacaktı. İtalya böylece sömürgecilik isteklerini İngiltere'ye de kabul ettirmiş oluyordu. Bunun ardından İtalya Afrika'nın kuzeyindeki sömürgecilik faaliyetleri için kendisi açısından en büyük tehlike olarak gördüğü Fransa'ya karşı İspanya ile de 04 Mayıs 1887'de bir antlaşma imzalamıştır.[100]

24 Mart 1887'de, doğuda statükonun korunması ve Şark Meselelerinde birlikte hareketi hedef tutan İngiltere-Avusturya-Macaristan İmparatorluğu Antlaşması yapıldı. 04 Mayıs 1887'de İtalya, İspanya ile bir antlaşma yaparak Fransa'ya karşı İspanya'yı da yanına aldı. *Üçlü İttifak*, ilk imzalandığı 1882'den itibaren üç kere ve en son 1912'de yenilenmiştir.

Birinci Dünya Savaşı 1914-İttifak Devletleri [101]

Ülke	**Nüfus (mil.)**	**GSMH (milyar dolar)**	**Alan (milyon km$^{2)}$**
Almanya	67,0	244,3	0,5
Avusturya-Macaristan	50,6	100,5	0,6
Osmanlı Devleti	23,0	25,3	1,8
Alman Kolonileri	10,7	6,4	3,0
Toplam	**151,3**	**376,5**	**5,9**

dengesini Almanlar aleyhine bozmuştur. Fransa, 1871'de sonlanan Fransa-Prusya Savaşı'ndan beri diplomatik yalnızlıktaydı. 1882'de oluşan Üçlü İttifak sonrasında, Rusya dışarıdan gelebilecek saldırılara açık hale gelmişti. İki ülkenin yönetim şekilleri farklı olmasına karşın, bu nedenlerden dolayı birbirlerine yaklaştılar. 1888'de Fransızlar, Ruslara düşük faizli borç verdi. Ruslar bu parayla, ordusunu ve demiryollarını yenileyeceklerdi. 1891'de, Fransızlar Ruslara ilk resmi ziyaretini gerçekleştirdi. Kronstadt'ta karşılandılar. Burada karşılandıkları sırada, Fransa'nın Ulusal Marşı (La Marseillaise) ilk defa yasal bir olay sırasında Rusya'da çalındı. Alman tahtına II. Wilhelm geçince, Alman dış politikasında değişiklik meydana geldi. Şansölye Otto von Bismarck görevinden alındı; Rusya'yla imzalanmış olan Reasürans Antlaşması yenilenmedi. Her ne kadar Rusya antlaşmanın yenilenmesi için ısrar etse de II. Wilhelm, Şansölyesinin devam ettirilmemesi tavsiyesini dinledi. Çünkü bu antlaşmaya göre, Rusya Boğazlarını işgal edince, Almanya buna ses çıkarmayacaktı. Eğer Rusya buna kalkışsaydı, bu durum hem İngilizlerin hem de Osmanlıları kızdıracaktı. Uzun süren görüşmeler sonucunda, ittifakın ilk taslağı 17 Ağustos 1892'de hazırlandı. 4 Ocak 1894'te de ittifakın oluşumu tamamlandı. İttifak, Üçlü İttifak geçerli olduğu sürece geçerli olacaktı. Eğer imzacı devletlerden biri, Üçlü İttifak ülkelerinden birisi tarafından saldırılırsa, imzacı iki ülke de ona saldıracaktı. Bu antlaşma, Birinci Dünya Savaşı'na neden olacak nedenlerden biriydi. Ülkeler arasındaki anlaşmazlıkları bitirmek yerine, Almanya'ya karşı oluşmuş bir ittifaktı. Bu ittifakı, İngiltere-Fransa Dostluk Antlaşması ve Britanya-Rusya Antantı izledi. Böylece Üçlü İtilaf oluşmuş oldu.

[100] Hasan Tevfik Güzel, "Hasta Adam" Osmanlı Devleti Karşısında Başarılı Bir İtalyan Diplomasi Örneği: Trablusgarp Savaşı." VAKANÜVİS- **Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi/** International Journal of Historical Researches, Mart/March 2017, Yıl/Vol. 2, No. 1, s. 78-118.

[101] Stephan Broadberry and Mark Harrison, "The Economics of World War". **Journal of Economic History ar I: A Comparative Quantitative Analysis**, Cilt 66, No 2, 2006, s. 514-515.

Üçlü İtilaf (Dreiverband)

Alman tahtına 15 Haziran 1888'de II. Wilhelm geçince, Alman dış politikasında da değişiklik meydana geldi. Şansölye Otto von Bismarck görevinden alındı; Rusya'yla imzalanmış olan Reasürans (sigorta şirketlerinin üstlerindeki riskleri tekrar sigortalatarak kendilerini güvence altına alması) Antlaşması yenilenmedi. Her ne kadar Rusya antlaşmanın yenilenmesi için ısrar etmişse de II. Wilhelm, Şansölyesinin yenilenmenin devam ettirilmemesi konusunda verdiği tavsiyeleri dinledi. Çünkü bu antlaşmaya göre, Rusya Türk Boğazlarını işgal edince, Almanya buna ses çıkarmayacaktı. Eğer Rusya buna kalkışırsa, bu durum hem İngilizleri hem de Osmanlıları kızdıracaktı. Uzun süren görüşmeler sonucunda, ittifakın ilk taslağı 17 Ağustos 1892'de hazırlandı. 4 Ocak 1894'te de ittifakın oluşumu tamamlandı. İttifak, *Üçlü İttifak* geçerli olduğu sürece o da geçerli olacaktı. Eğer imzacı devletlerden biri, *Üçlü İttifak* ülkelerinden birisi tarafından saldırıya uğrarsa, imzacı diğer iki ülke de ona saldıracaktı. Bu antlaşma, Birinci Dünya Savaşı'na neden olacak nedenlerden biriydi. Ülkeler arasındaki anlaşmazlıkları bitirmek yerine, bir ülkeye (Almanya) karşı oluşmuş bir ittifaktı. Bu ittifakı, 08 Nisan 1904'de imzalanan İngiltere-Fransa Dostluk Antlaşması ve 31 Ağustos 1907'de imzalanan "Britanya-Rusya Antantı" izledi. Böylece *Üçlü İtilaf* oluşmuş oldu.[102]

1904-1905'de Rus-Japon Savaşı,[103] Avrupa Devletleri'nin tarafsız kalmaları yüzünden bölgesel kaldı.[104] Ancak, Fas konusunda Almanya ile Fransa arasındaki anlaşmazlıklarda, İngiltere kararlı bir biçimde Fransa'nın yanında yer aldı. Almanya'nın denizlerde güçlenmesinden kaygıya düşen İngiltere, Rusya ile 1907'de bir antlaşma yapma imkânı buldu. Böylece Fransa, İngiltere ve Rusya arasında *Üçlü İtilaf* kurulmuş oldu.[105]

Birinci Dünya Savaşı 1914-İtilaf Devletleri [106]

Ülke	Nüfus (milyon)	GSMH (mil. dolar)	Yüzölçümü (milyon km$^{2)}$
Birleşik Krallık	46,0	226,4	0,3
Fransa	39,8	138,7	0,5
Rusya	173,2	257,7	21,7
Britanya Kolonileri	380,2	257,0	13,5
Fransız Kolonileri	48,3	31,5	10,7
Toplam	**687,5**	**911,3**	**46,7**

[102] Britanya-Rusya Antantı, Rusya, Britanya ve Fransa arasında yapılan "Üçlü İttifak'ın bir parçası olan antlaşma idi. 31 Ağustos 1907'de Sankt Petersburg'da Rusya Dışişleri Bakanı Aleksandr Petroviç İzvolski ve Britanya Büyükelçisi Arthur Nicolson (Londra, 11.09.1849-Londra, 05.11.1928) tarafından imzalandı. Bu antlaşma, Rusya'yla Britanya İmparatorluğu'nun Asya'da nüfuz alanlarını belirledi ve Büyük Oyunu sonlandırdı. Rusya, Britanya'nın Afganistan üzerindeki protektorasını (himaye) kabul etti ve Afgan Emiri ile doğrudan ilişki tesis etmeme taahhüdünde bulundu. Her iki taraf, Tibet'i Çin'in bir parçası olarak tanıdı ve bu bölge üzerinde kontrole sahip olma girişimlerinden vazgeçeceklerini açıkladı. İran üç nüfuz alanına taksim edildi: Kuzeyde Rus nüfuz alanı (Kasr-ı Şirin - İsfahan - Yezd - Zülfekar hattı bu alanın güney sınırını oluşturuyordu; Güneyde Britanya nüfuz alanı (Bandar Abbas - Kirman - Bircand - Gezik hattının güneydoğusu; Tarafsız bölge (İran'ın orta kısımları).

[103]1904-1905 Japon-Rus Harbi en başta II. Abdülhamid olmak üzere Osmanlı Kamuoyunda, Osmanlı basınında ve devlet ricali içerisinde büyük bir alakaya mazhar olmuş, sebepleri ve sonuçları ile harbin başlangıcından nihayetlenmesine kadar tüm safahat dikkatle takip edilmiştir.

[104] Hüseyin Hilmi Aladağ, "Osmanlı Devleti Zaviyesinden 1904-1905 Rus-Japon Savaşı." Selçuk Üniversitesi **Edebiyat Fakültesi *Dergisi* (SEFAD)**, 2006 (36), s. 577-606.

[105] İstafil Kurtcephe ve Mustafa Balcıoğlu, "Birinci Dünya Başlarında Romantik Bir Türk-Alman Projesi: Rauf Bey Müfrezesi". Ankara Üniversitesi **Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi** (OTAM), 1992, Sayı 3, s. 247, Ankara.

[106] Stephan Boradberryand Mark Harrison, "The Economics of World War" I. A Comparative Quantitative Analysis". **Journal of Economic History**, Vol. 66, No 2, 2006, s.514.

Almanya tehdidi karşısında yakınlaşan İngiltere ve Fransa'nın 08 Nisan 1904'te imzaladıkları antlaşma, iki ülke arasında 1898'de "*Faşoda Buhranının*"[107] barışçıl bir şekilde çözümlenmesinden doğan yakınlaşmanın da etkisiyle, Berlin Batı Afrika Konferansı (15.11.1884-26.02.1885)[108] sonrasında İngiltere ve Fransa'nın aleyhine daha talepkâr hale gelen Alman dış politikasının doğal sonucu olarak ortaya çıktı. Anılan antlaşma ile taraflar birbirlerinin Mısır ve Fas'taki hâkimiyet hukukunu tanıdılar ve Süveyş Kanalı'nın hâkimiyeti konusunda ise 29 Ekim 1888 tarihli İstanbul Konvansiyonu'nun (*Convention of Constantinople*) yürürlüğe girmesi konusunda mutabık kaldılar. Ayrıca, üç ek protokol ile Tayland, Madagaskar, Senegal, Gambiya, Gine, Newfoundland (Kanada), Hebrid Adaları üzerinde ihtilaflar da çözüme kavuşturuldu. O dönemde yürürlükte olan Rus-Fransız İttifakı, Almanya tehditti karşısında İngiltere-Fransa Dostluk Antlaşması (08.04.1904) ve sonradan imzalanan İngiltere-Fransa Dostluk Antlaşması (1907) Almanya'ya karşı Birinci Dünya Savaşı öncesindeki *Üçlü İttifak'*ın zincirlerini oluşturdu. İngiltere-Fransa Dostluk Antlaşması, ayrıca, İngiltere'nin yüzyıllardır başarıyla sürdürdüğü ve mükemmel yalnızlık olarak tanımlanan Kıta Avrupa'sının siyasi ihtilaflarına müdahil olmama ilkesini sona erdiren önemli bir kilometre taşı oldu.

Fransa, "İspanya Tahtı Veraset Anlaşmazlığı" nedeniyle 19 Temmuz 1870-10 Mayıs 1871 arasında devam eden Fransa-Prusya Savaşı'ndan sonra Almanya İmparatorluğu (Reich II) kuruldu. Şansölye Otto von Bismarck, Fransa ve

---

[107] Faşoda Buhranı veya Faşoda Krizi, Afrika'da 1898'de İngiliz Fransız emperyalist çıkarlarının karşı karşıya geldiği bir kriz idi. Kriz adını, kontrolü için patlak verdiği yukarı Nil kıyılarında yer alan Sudan'daki (artık güney Sudan'daki) Faşoda (Kodok) kentinden almaktadır. Söz konusu bölge, dönem itibariyle hızla Afrika topraklarında yayılmaya çalışan iki sömürgeci güç olan İngiltere ile Fransa'nın çıkarlarının çatıştığı bir bölge idi. Çünkü Mısır'a resmen olmasa da fiilen hâkim olup Sudan içlerine yayılmakta olan İngiltere, Mısır'dan güney Afrika'daki sömürgelerine kadar uzanan kesintisiz bir sömürge hattı oluşturmaya çalışırken, Fransa da Senegal'den başlayarak Orta Afrika'ya doğru genişlettiği sömürge bölgelerini doğu Afrika'daki sömürgesi Cibuti'ye kadar uzatmayı planlıyordu. Burada hedef, iki devlet için de kervan yollarını kontrol altına almak ve sömürgeleri arasında çeşitli amaçlarla kesintisiz ulaşım sağlayabilmekti. Dönem itibariyle Faşoda bu çıkarların kesiştiği bir noktada kalıyordu. Fransa, Binbaşı Marchand kumandasında bir kuvveti Brazzaville'den bölgeye doğru yola çıkardı. Bu kuvvet, Etiyopya yoluyla gelecek Doğu Afrika Fransız sömürge güçleriyle birleşip Faşoda ve etrafındaki bölgeye hâkim olmayı ve böylece bölgede bir Fransız sömürgesi oluşturmayı hedefliyordu. Durumu haber alan İngilizler buharlı gemilerle bölgeye Lord Kitchener kumandasında bir güç yolladılar. Fransız kuvveti, 14 aylık zorlu bir nehir ve kara yolculuğu sonunda bölgeye geldiğinde (Etiyopya üzerinden gelen kuvvet ise yöreye ulaşmayı başaramamıştı), İngiliz güçleriyle karşı karşıya kaldılar. Her iki taraf da nezaketi elden bırakmadan "Faşoda üzerindeki hakları" üzerinde ısrarcı oldu. Böylece çatışma olmamakla birlikte olay büyük bir kriz halini aldı ve savaşın eşiğine gelindi. Faşoda'da karşı karşıya gelen güçlerden, Fransız kuvvetleri sayıca daha fazlaydı, ancak İngiliz güçlerinde de daha fazla silah ve bir deniz gücü (nehir gücü) mevcuttu. Öte yandan Fransız Hariciye Nazırı Theophile Delcasse, İngiltere ile çatışmak değil, yakınlaşmak politikası taraftarıydı, çünkü daha büyük tehdit olarak gördüğü Almanya'ya karşı ileride İngiltere ile işbirliği yapabilmek istiyordu. Dolayısıyla olayın barışçıl şekilde çözümü için bastırdı. Bu sırada Dreyfus Olayı'nın patlak vermesi ve kamuoyunun dikkatini dağıtması ve de Fransız kamuoyunun böyle alakasız bir bölgede savaşa girmeye pek de taraftar olmamasından yararlanarak, Fransız güçleri bölgeden sessiz sedasız çekildiler. Mart 1899'da ise bölgedeki nüfuz bölgeleri konusunda iki ülke uzlaşmaya vardılar. Bu olay, iki ülke arasındaki son sömürge anlaşmazlığı olmuştu ve olayın diplomatik çözümü pek çok yorumcu tarafından "Üçlü İtilaf" a giden yolda önemli bir başlangıç olarak kabul edilmektedir.

[108] Berlin Batı Afrika Konferansı (15 Kasım 1884-26 Şubat 1885), Afrika'nın Kongo Havzası'na ilişkin egemenlik haklarının tartışılması ve bir sonuca bağlanması için düzenlenen uluslararası bir konferans idi. Berlin Batı Afrika Konferansı Otto von Bismarck'ın başkanlığında toplandı. Avrupa'nın hemen hemen tüm devletleri, İngiltere, Belçika, Hollanda, Portekiz, İspanya ve ABD Konferans'a katıldı. Daha sonra davet üzerine Rusya, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu, İtalya, Osmanlı devleti ve İskandinav ülkeleri de konferansta temsil edildi. Konferans İngiltere ile Almanya arasında kuzeybatı Afrika üzerinde başlayan görüş ayrılığı nedeni ile Kongo'nun iç taraflarını denetleme konusunda hak iddia eden Portekiz'in önerisi ile toplandı. Bu öneriye Fransa ile Almanya destek verince İngiltere de katılmak zorunda kaldı. Bu aynı zamanda Afrika'nın barış içinde Avrupalı güçler tarafından paylaşılmasıydı. Büyük devletler savaş yapmadan Afrika'da pay sahibi oldular.

Rusya'ya karşı ekonomi ve askeriyeyi güçlü bir konuma getirdi. Almanya kıtasal bir güç oldu ve Avrupa'da düzen bozuldu. 1879'da Almanya-Avusturya-Macaristan İttifakı imzalandı. İtalya ve Romanya da bu ittifaka dâhil oldu. Şansölye Otto von Bismarck görevden ayrılınca Alman İmparatoru II. Wilhelm Rusya ile sigorta antlaşmasından vazgeçti. Fransa, İngiltere'nin Mısır işgalini, İngiltere de Fransa'nın Fas işgalini tanıdı. Her iki tarafa da İran'daki çıkarlarını kabul ettiler. 1905'de İngiltere ve Fransa arasında *"İkili İttifak"* oluşturuldu. 1907'de İtalya da *"Üçlü İttifaka"* girdi ve böylece Avrupa'daki güçler dengelendi. 1912'de Avusturya, Almanya ve Rusya arasında karasal gerilim arttı. 1914'de Afrika, Avrupalılar tarafından 50 ülke arasında paylaşıldı.

Dünya'da bilerek ve kasten yalnız bırakılan Osmanlı İmparatorluğu da Almanya ve Avusturya-Macaristan İmparatorlukları ile müttefik olarak, 28 Ekim 1914'de savaşa girdi.

İttifak Devletleri'nin toplam 119 milyon nüfuslarına ve seferber edebileceği 22 milyon askerine mukabil, İtilaf Devletleri ise Kolonileri haricinde, 260 milyon nüfusa ve 30 milyon askeri potansiyele sahipti. Fransa 250.000, Rusya 335.000 ve İtalya 100.000, Avusturya-Macaristan 100.000[109] ve Almanya ise yılda 280.000 adamı silâhaltına çağıracak güçte idi.

Savaş Öncesi Krizler

Birinci Dünya Savaşı öncesinde dünya altı büyük krizle karşılaştı.[110] Alman İmparatoru II. Wilhelm, 31 Mart 1905'de Tanca'ya yaptığı ziyarette Fas üzerinde emelleri olan Fransa'nın kararlığını sınadı ancak 1906'da El-cezire Konferansı'nda yalnız kaldı. Fransa 1913'den itibaren Alsace-Lorraine'i geri almak ve Alman müdahalesinden de çekinmeden Fas'ta mutlak kontrolü eline geçirmek için Rusya ile ittifakı bir koz olarak kullanabileceğini düşünmekteydi. Bu nedenle Almanya 1912'de Fas-Agadir Limanı'na bir gambot gönderdi ve Fransa'dan 1906 Alcerias Antlaşması'nın ihlali olarak nitelendirdikleri bu olay karşısında tazminat talep etti. Bu, *"Birinci Fas Krizi"* veya "*Tanca Krizi*" idi.[111]

İtalya 1900'lü yılların başından itibaren işçi gönderme yolu ile Trablusgarp'a yerleşmeye başlamış, siyasi hazırlık olarak da Rusya ve Avusturya ile anlaşma yoluna gitmiştir. İtalya ve Rusya Ekim 1909'da imzaladıkları ve karşılıklı çıkarlarını tanıyacak olan *Racconigi Antlaşması* ile Rusya İtalya'nın Trablusgarp'taki menfaatlerini, İtalya ise Rusya'nın Boğazlardaki menfaatlerini tanımış, karşılıklı güven ve destek sözleri iki ülkeyi de rahatlatmıştır.

Otuz yıldır Osmanlı toprağı olan Bosna-Hersek, 1908'de Avusturya tarafından işgal edilince, Rusya müdahale etmek istediyse de Almanya'nın Avusturya'yı desteklemesi üzerine geri çekildi ama bu "*İkinci Kriz*" sıkıntısı, 1914'de savaşa girmesinin psikolojik nedenlerinden birisiydi.

İtalya 28 Eylül 1911'de Osmanlı Devleti'ne 24 saat süreli bir ültimatom vermiş, Trablusgarp'ta İtalyanlara ayrıcalıklar tanınmasını ve bölgenin boşaltılarak kendilerine verilmesini istemişler, Osmanlı Devleti de egemenlik anlayışına tamamen ters düşen bu isteklere olumsuz cevap vermiş ve İtalya ile görüşme talebinde bulunmuştur. Durumu fırsat bilen İtalya önceden kararlaştırdığı gibi süre bitimini müteakip Osmanlı Devleti'ne karşı harp ilan etmiş ve Trablusgarp kıyılarına asker çıkarmaya başlamıştır.

---

[109] James Joll and Gordon Martel, **a. g. e.,** s. 98.
[110] M. Tanju Akad, "Büyük Yıkımın 6 Öncü Sarsıntısı". **Tarih Dergisi**, Sayı: 03, Ağustos 2014, s.50-55.
[111] James Joll and Gordon Martel, **a. g. e.,** s. 82.

Afrika'daki toprak pazarlığı için Fransızlara baskı yapmak isteyen Almanya, savaş kruvazörü olan "*SMS Panther*"le 1911'de Agadir'de boy gösterdi. Bu "*Üçüncü Kriz*"de İngiltere, Avrupa'da hâkimiyet kurmaya girişen her türlü gücü engelledi. Kasım 1911'de yapılan bir antlaşma ile Almanya Kongo'da küçük bir toprak karşılığı Fas'ı Fransa'ya bırakmaya razı oldu. Böylece Fransa Fas'a tamamen yerleşti ve 1912'de Fas ile yaptığı bir antlaşma ile de onu himayesine aldı. Sırbistan'ın 1912'de Arnavutluk'u işgal ederek denize ulaşması "*Dördüncü Krize*" neden oldu. Bu olayda İtalya ve Avusturya, Sırbistan'a geri adım attırdılar.

Trablusgarp Savaşı sonunda 18 Ekim 1912'de Uşi (Ouchy) Antlaşmasıyla Trablusgarp İtalya'ya verildi. Oniki Ada da geçici olarak İtalya'ya bırakıldı. Böylece İtalya Doğu Akdeniz'de güçlü bir konuma geldi. Trablusgarp meselesinin sona erdiği bir sırada Balkan Savaşları başladı.[112]

Trablusgarp Harbi sırasında Almanya, İtalya'yı desteklemiştir. Kayser II. Wilhem 23 Mart 1912'de, Birinci Dünya Savaşı'nda "*Temmuz Krizinde"* önemli rol oynayan Avusturya-Macaristan Politikacısı ve Ortak Dışişleri Bakanı (17.02.1912-13.01.191915) Leopold Graf Berchtold'a (Viyana, 18.04.1863-Eig, 21.11.1942) şunları yazar: *"Osmanlı-İtalya Savaşı Avusturya ve Almanya için tehlikeli değildir. İtalya kuvvetleri, Kuzey Afrika'ya demir atmaktadır; böylece hem Akdeniz'de hem de Afrika'da Fransa ile rekabete girecektir."*

İtalya sürekli olarak Adriyatik'ten uzaklaşıyor gibi görünmektedir. Fransa ile ilişkilerin soğuması sonucu, İtalya daha sıkı bir şekilde Avusturya-Macaristan ve Almanya'ya yaklaşmış olacaktır.[113] Avrupalı devletlerin öteden beri politikaları, "Türkleri Balkanlardan atmak" olmuştur. Almanya'nın Osmanlı İmparatorluğu'na karşı tavrı da dikkat çekicidir. Birinci Balkan Harbi başlamadan önce Alman İmparatoru II. Wilhelm, "*Rumeli'nin size bir faydası yoktur. Sizin Anadolu'da kalıp bir devlet kurmanız pek münasiptir. Buharalıları, İranlı'ları, Türkistanlıları, Kafkasyalıları yedeğinize alır, bir "Turan Devleti" kurarsınız. İşte bu devlet 80-100 milyonluk bir Asya devleti olur."* der. Hatta Alman Askeri Heyet Başkanı General Feldmareşal Wilhelm Leopold Colmar Freherr von der Goltz "Paşa" (Ivanovka, 1843-Bağdat, 19.04.1916), başkentin Konya, Kayseri veya Halep'e taşınmasını da tavsiye etmiştir.[114]

Rusların Boğazları işgale hazırlandıkları bir dönemde, Osmanlı İmparatorluğu'nun daveti üzerine ordunun reorganizasyonu için Süvari Tümgenerali Otto Liman von Sanders Başkanlığındaki Alman Askeri Misyon Heyeti'nin 14 Aralık 1913'de İstanbul'a gelmesi Rusların tepkisine neden oldu ve bu "*Beşinci Siyasi Kriz"* (20 Kasım 1913-Ocak ortası 1914) Sanders'in İstanbul'da konuşlanmış olan ve geleceğin numune kolordusu olarak 1. Kolordu Komutanlığı yerine, Ordu Genel Müfettişliğine (Osmanlı Orduları Müfettişi Umumisi) getirilmesiyle sözde atlatılmış oldu. Kolordunun tahsisi, antlaşmanın bir parçası değildi. 7 Ocak 1914'de Sultan'ın iradesiyle açıklanmıştı. Sanders, 14 Ocak 1914'de Osmanlı Orduları Müfettişi Umumisi 'ne atandı. Kayser II. Wilhelm tarafından vaktinden önce Korgeneralliğe terfi ettirilince, Osmanlı Ordusu'nda da Orgenerallik olmadığı için Mareşal (Müşir) oldu.[115]

10 Mart 1914'de Almanya, İtalya ve Avusturya-Macaristan arasında askeri bir antlaşma imzalandı.

"Altıncı Kriz", Saraybosna'da Sırp ve Hırvat milliyetçilerinin kurduğu bir grubun üyesi olan 19 yaşındaki Sırp Milliyetçisi Gavrilo Princip (25.07.1894-28.04.1918) tarafından Avusturya-Macaristan Veliahdı Arşidük Franz Ferdinand ve

---

[112] Rıfat Önsoy, **Türkiye'deki Almanya 1914-1918**. Atlas Yayıncılık, Ekim 2004.

[113] Mehmet Biçici, "Hatıralarda Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'na Girişi." **Gaziantep University Journal of Spcial Sciences**, 2014, 13 (3): 693-722.

[114]Mehmet Biçer**, a.g.e.** s. 697.

[115] Klaus Wolf, **Gelibolu 1915: Birinci Dünya Harbi'nde Alman-Türk Askeri İttifakı**. Çeviren: Eşref Bengi Özbilen, İş Bankası Kültür Yayınları, Mart 2014.

hamile eşi Hohenberg Düşeşi Sophie'nin 28 Haziran 1914'de öldürülmesiyle ortaya çıktı. Saraybosna, eski Türk vilayeti Bosna'nın başkentiydi ve vilayet 1878'den beri Avusturya-Macaristan yönetimi altında olup, 1909'da ilhak edilmişti. O güne kadar hiçbir suikast, arşidükün öldürülmesinin yarattığı derecede müthiş bir uluslararası krizi tetiklememişti.[116] Bu en son olaydan sonra, "*Üçlü İttifak* ve "*Orta Güçlere"* dâhil devletler, birbirine karşı savaş ilan ederek Birinci Dünya Savaşı fiilen başlamış oldu.

04 Haziran 1914'de Avusturya-Macaristan İmparatoru Franz Josep'in kuzeni ve mutlak monarşiye karşı olan Avusturya Arşidükü Franz Ferdinand 818.12.1863-28.06.1914), Bosna'da yapılması planlanan askeri manevraya Ordu Genel Müfettişi sıfatıyla katılmak üzere hamile eşi Hohenberg Düşeşi Sophie ile birlikte gittikleri Saraybosna'da[117] 28 Haziran 1914'de düzenlenen bir suikastta öldürüldüler. Tutuklanan yedi Bosnalı zanlı sorgularında, *"İleride imparator olduğunda reform yaparak büyük Sırp ideali için en büyük tehlike olan ve federatif sistemi öneren adamı öldürmenin onlar için bir şeref olduğunu"* ifade ederler. Arşidükü öldüren 19 yaşındaki Gavrilo Princip ve diğer arkadaşı Nedeljko Čabrinović de (02.02.1895-20.01.1916) benzer ifadelerle "*Arşidük federal bir monarşi kurmaya çalışıyordu; bu, büyük Sırbistan'ın önündeki en büyük engel*" dediler.[118]

Sırp Milliyetçisi Gavrilo Princip (Obljaj, 25.07.1894-Theresienstadt, 28.04.1918) suikasttan hemen sonra yakalandı. 20 yaşından küçük olduğu için idam cezası almadı. 28 Nisan 1918'de Theresienstadt Hapishanesi'ndeki hücresinde Tüberkülozdan öldü.

İkinci Alman İmparatorluğu Genelkurmay Şefi (07.02.1891-01.01.1906) Süvari Orgenerali Alfred Graf von Schlieffen (28.02.1833-04.01.1913) tarafından 1905'de Fransa'ya karşı hazırlanan '*Schlieffen Planı*'na göre, 39 gün sürecek hızlı bir seferle Fransa yenilgiye uğratılarak Almanlar güçlerini Ruslara karşı Doğu Cephesi'ne kaydıracaklardı.

1914'de Fransa 41 milyon nüfusa karşılık 827.000 kişiyi silâhaltına almış olmasına rağmen, Almanya 68 milyon nüfusa karşılık 870.000 kişilik bir orduya sahipti. 2 Eylül 1914'de Fransa Hükümeti ve resmi daireler Paris'ten ayrıldı ve Bordeaux'a taşındı. 10 Aralık 1914'de ise tekrar Paris'e döndüler.[119]

19. Yüzyılda, değişik badirelerden sonra yeni bir denge arayan Osmanlı İmparatorluğu için Almanya âdete bir umut oldu. Fakat Şansölye Otto von Bismark, "*Doğu Sorunu*" veya "*Doğuya Nüfuz" (Drang nach Osten)*[120] dürtüsüyle pek

---

[116] James Joll and Gordon Martel, Çeviren: Orhan Dinç Tayanç, **Birinci Dünya Savaşı Neden Çıktı?** Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ekim 2016, s. 13.

[117] Ferdinand suikastının yaşandığı yer, Saraybosna eski Osmanlı toprağı Bosna-Hersek 1878'de işgalden 30 yıl sonra 1908'de Avusturya-Macaristan İmparatorluğu tarafından ilhak edilmiştir.

[118] Enver Günet, "Arşidük Ferdinand Cinayetinin Ardındaki Sorular: Savaşı Başlatan Suikast". **Atlas Tarih Dergisi,** Sayı47, Haziran-Temmuz 2017, s. 90-95.

[119]Refik Arıkan, "Birinci Dünya Savaşı'nda Marne Cephesi ve Osmanlı Devleti'nin Savaşa Girmesi." **Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi**, Mart 2016, Yıl 1, No 1, s. 1-36.

[120] "*Drang nach Osten*"(Doğuya nüfuz, Doğuya dürtü) 19. yüzyılda Slav topraklarına Alman genişlemesini belirleyen bir terimdi. Terim 19. yüzyılın sonlarında Alman milliyetçi hareketinin bir sloganı haline geldi. Bazı tarihi söylemlerde, *"Drang nach Osten*", Orta ve Doğu Avrupa'daki tarihi Alman yerleşimini, Ortaçağ (12.-13. yüzyıl) Teutonic Şövalyeleri'ninkine benzer askeri keşifleri ve modernleşme savaşlarını ve Alman savaş politikalarını bir araya getirir. Polonya'da *"Drang nach Osten*" terimi, Polonya'nın Almanlaştırma programlarının tanımlanmasında kullanılmıştır. Almanya'da slogan, doğudaki ortaçağ Alman yerleşiminin daha geniş bir milliyetçi yaklaşımının ve Alman kültürünün üstünlüğü fikrinin bir parçasıydı. *"Drang nach Osten"* kavramı, Alman milliyetçiliğinin temel unsurlarından ve Nasyonal Sosyalist ideolojisinin temel unsurlarından biriydi. Adolf Hitler'in 7 Şubat 1945'te söylediği gibi, "Irkımızın damarlarının yayılması gereken doğuya, sadece doğuya, her zaman doğuya doğru. "*Drang nach Osten,"* doğanın Alman halklarının genişlemesi için karar verdiği yöndü.

ilgilenmiyordu.[121] 21.03.1871-20.03.1890 arasında görev yaptıktan sonra Bismarck'ın çekilmesi ve Alman İmparatorluğu'nun da 1890'dan sonra politikasını değiştirip, Osmanlı İmparatorluğu'nu kendisine "*Yaşam Alanı" (Lebensraum)* olarak seçmesi[122] ile Almanya, Osmanlı için yeni bir denge olarak belirdi.[123] Almanya'nın ekonomik olarak yayılması sırasında, özellikle *"Berlin-Bağdat Hattı"* Projesi (3B) en çok İngiltere, Fransa ve Rusya'yı da etkileyerek Osmanlı Devleti'ne karşı daha fazla düşman olmalarına neden oldu. İngiliz politikası, Osmanlı aydınlarında ve özellikle II. Abdülhamid üzerinde olumsuz bir etki yapmaktaydı. İngilizlerin Arabistan'ı işgal etmek ve işgalleri altındaki Mısır Hıdivini Halife yapıp, İslam Dünyası'nı kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirmek ve Rusya'ya karşı koymak için de Büyük Bulgaristan'ı gerçekleştirmek arzusu içerisindeydi. İngilizlerin Ermenileri desteklediğini düşünen II. Abdülhamid, İngiltere'yi suçluyor ve bu da Osmanlı İmparatorluğu'nu Almanya'ya daha çok yakınlaştırmaktaydı. Almanya, Osmanlı topraklarında kültür ve ticaret yatırımlarını hızlandırdı. Bu nedenle Almanya İmparatorluğu ve Kayser II. Wilhelm, yeni bir kurtarıcı olarak görülmeye başlandı. İttihad ve Terakki, 29 Nisan 1898'de II. Wilhelm'e başvurarak, II. Abdülhamid'in tahttan indirilmesi için destek olunmasını dahi istedi.

23 Eylül 1914'de İstanbul'da bulunan Alman subayları, devlet adamı, Sadrazam, Adliye Nazırı ve son olarak da Viyana Sefirliği (28.10. 1912-1918) görevlerinde bulunan Hüseyin Hilmi Paşa (Midilli, 1855-Viyana, 04.04.1922) ile görüşerek, Mısır'a bir saldırı talebinde bulundular.

Türk-Alman İlişkilerinin yakınlaşarak gelişmesine en çok Alman askeri ve eğitim uzmanların etkisi olmuş, II. Abdülhamid, Gümrük, Maliye, Polis Teşkilatı ve orduda yapacağı reorganizasyonlar için Alman uzmanlarını davet etmiştir. Bunların yanı sıra, Tıp Eğitimini düzenlemek için de Almanya'dan Profesörler getirildi. Bu ilişkilerin daha da güçlenmesi için, Alman İmparatoru II. Wilhelm 1889, 1898 ve 1917'de üç defa İstanbul'u ziyaret etti. Osmanlı Ordusu'nun reorganizasyonu için 1882'den itibaren Almanya'dan uzman subayların getirilmesine başlandı. Bunlar arasında en etkilisi, 1883-1895 arasında Türkiye'de kalan, eğitmen olarak Harbiye'de ders veren, Osmanlı Ordusu'nun reorganizasyonunda görev alan ve Türk subayları üzerinde çok etkili olan General Feldmareşal Wilhelm Leopold Colmar Freiherr von der Goltz "Paşa" idi. Türk subayları da eğitim amacıyla Almanya'ya gönderildiler.[124]

Türkiye Savaşa Niçin ve Nasıl Girdi?

Birinci Dünya Savaşı, tarihin en önemli kırılma noktalarından biridir. Savaş sonrası dünya siyasi haritası büyük değişikliklere uğrarken, Osmanlı İmparatorluğu büyük toprak kayıpları ile birlikte tarih sahnesinden silindi. Ayrıca bu savaş II. Dünya Savaşı'na yol açtığı gibi günümüze de yansıyan pek çok siyasi ve sosyal-ekonomik etkileri oldu. Osmanlı Devleti açısından değerlendirildiğinde, savaşın gidişatını mutlak şekilde etkileyen Marne Cephesi'nin Osmanlı Devleti'ne etkileri incelendi. Almanların Marne Muharebesi (05-10 Eylül 1914) yenilgisi sonrasında savaştan

---

[121] Michael Fröhlich, **Imperialismus, Deutsche Kolonial und Weltpolitik 1880 bis 1914**, dtv, 1997. Geschichte und Geschehen, Rheinland - Pfalz, Saarland Band 3, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1997. Geschichte und Geschehen, I Oberstufe Ausgabe A Ernst Klett Verlag, Stuttgart1997.

[122] Enver Küçük, "Türkiye'de Nazi Alman Propagandasına Bir Örnek: Ankara ve İstanbul'da Alman Mimari Sergileri." **Ankara Araştırmaları Dergisi**, 2018, 6(1), s. 23-38.

[123]Holger Afflerbach, **Falkenhayn. Politisches Denken und Handeln im Kaiserreich**. R. Oldenburg Verlag München, 1994.

[124] Erol Akcan, "Colmar von der Goltz Paşa'nın Osmanlı Ordusu ve Asker-Sivil Aydınlar Üzerine Etkileri." 14-17 Kasım 2013'de Julius-Maximilians-Universitat Würzburg/Almanya'da düzenlenen Uluslararası Tarihi ve Kültürel Yönleriyle II. Türk-Alman İlişkileri Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

beklentilerinin değişmesi ve zafere olan inançlarının azalmasına rağmen Osmanlı Devleti'nin sonu belli bir savaşa girmiş olması da bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturdu.[125]

Osmanlı İmparatorluğu Birinci Balkan Savaşı'ndan mağlup olarak çıktıktan sonra, Osmanlı Silahlı Kuvvetleri ıssız ve sessiz bir durumdaydı. 1913'de Batı Avrupa'nın reorganizasyon yardımına karar verildi. Bu nedenle, İngilizler Osmanlı Donanması'nı, Fransa Jandarma Kuvvetleri'ni ve Almanya İmparatorluğu da Osmanlı Kara Ordusu'nu teşkil etmeyi üzerlerine aldılar. Nitekim İngilizler, Osmanlı Donanması'nın ıslahı ve reorganizasyonu için Tümamiral Arthur Henry Limpus'u (07.06.1863-03.11.1931), Fransa da Sadrazam Mahmud Şevket Paşa'nın Osmanlı Jandarmasının ıslahı için Makedon Polisi Başmüfettişi olarak görev yapacak olan Fransız Albay (sonra General) François Charles-Louis-Albert Baumann'ı (1855-1926) gönderdi. Baumann, Jandarma Genel Müfettişi olarak da hizmet gördü[126]

22 Mayıs 1913'de Sadrazam Mahmud Şevket Paşa ordunun yeniden yapılandırılması çalışmalarını yönetmesi için kendisine bir Alman generalinin tahsis edilmesini Almanya İmparatoru II. Wilhelm'de istirhamda bulundu. Almanya ve Osmanlı İmparatorlukları arasında bir antlaşma imzalandı. Sonunda söz konusu görevi kabul etmeye hazır olduğunu bildiren Kassel'deki 22. Tümen Komutanı Süvari Tümgenerali Otto Liman von Sanders de karar kılındı. Ancak, 11 Haziran 1913'de Mahmud Şevket Paşa'nın öldürülmesiyle iş biraz sekteye uğradı. Buna göre, Aralık 1913'de Süvari Tümgenerali Otto Liman von Sanders Başkanlığında 42 askeri misyoner Türkiye'ye gönderildi. Sanders, Kassel'de Tümen Komutanı idi ve onun askeri faydacı yönü engebeliydi ve diplomatik karakteri de "az" olarak tanımlanmaktaydı. Buna mukabil Türk Ordusu'nda beş yılını gerginlikle sürdürdü. Önce İstanbul'da Birinci Osmanlı Ordusu Komutanlığına atandı ve bu ordu model bir birlik olarak askeri eğitim kurumlarına gelen subaylara Alman eğitiminin değerini ve mahiyetini görünür kılabilecekti. Sanders, Ordu'nun anahtar pozisyonlarına Alman subaylarını yerleştirdi. Bu plan, diğer Avrupa Güçleri'ni ve özellikle de Rusya'yı rahatsız etti. Bunun üzerine Sanders, bu görevinden alındı ve Almanya Süvari Orgenerali ve Türk Mareşali olarak Türk Ordusu'nun Genel Müfettişliğine atandı. Bu durumu da Ruslar protesto etti ama Alman etkisi giderek artmaktaydı. Ferik İsmail Enver Paşa, 1908'de Berlin'de Askeri Ataşe olarak görev yapmıştı ve Alman Ordusu'na hayrandı. Alman subaylarının Türk Ordusu'nu eğitimleri sırasında, muhtelif zorlukları ve özellikle de dil sorunu bulunmaktaydı. Bunlar arasında, yanlış anlaşılmalar, öfke ve yeni eğitimci subayların ekseri Prusya ölçülerini uygulamaları bulunmaktaydı. Bu zorluklar dikkate alınmadan, Askeri Misyonun ilk başarıları 1914 Yazında görülmeye başlandı ve 02 Ağustos 1914'de ise iki ülke arasında gizli bir İttifak Antlaşması (savunma ve karşı koyma) imzalandı. Osmanlı İmparatorluğu önce başlayan savaş koşullarından uzak durma "silahlı tarafsızlık" *(Bewaffene Neutralität)* konumunu denedi.[127]

Savaş bittiğinde, Yakup Kadri Karaosmanoğlu (Kahire, 27.03.1889-Ankara, 03.12.1974) Birinci Ferik İsmail Enver'e, "*Neden savaşa girdik?"* sorusuna karşılık, "A*ylık vermek için*" diye yanıt almıştı. Çünkü savaş boyunca Almanya, Osmanlı Devleti'ni borç parayla da desteklemişti. 17 Aralık 1917-5 Kasım 1918 arasında Türk Genelkurmay Başkanı olan Ferik (Türk Mareşali) Hans von Seeckt'e göre, Türkiye'nin Almanya tarafında harbe girmesi, aslında büyük bir hata değildi; Türkiye'nin başka türlü hareket etmesine de imkân yoktu; tarafsız kaldığı takdirde dahi, İstanbul'un

---

[125] Refik Arıkan, "1. Dünya Savaşı'nda Marne Cephesi ve Osmanlı Devleti'nin Savaşa Girişi." VAKANÜVİS-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi, Mart 2016, Yıl 1, No 1, s. 1.

[126] Hasan Taner Kerimoğlu, "Balkan Savaşları'nda Osmanlı Propagandası: Neşr-i Vesaik Cemiyeti." **Tarih İncelemeleri Dergisi,** XXIX/2, 2014, s.539-561.

[127] Cengiz Özakıncı, **Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı-Alman İttifakı**. Eylül 2018.

Rusya tarafından işgaline, Batılı müttefikleri mani olamayacaklardı; Arap memleketleri de istiklâllerini elde edeceklerdi; yani Anadolu'da küçük bir Türkiye kalacaktı. Hâlbuki Türkiye harbe girmekle, Rusya'nın mağlubiyetiyle Çarlık Rusya'nın yıkılmasında büyük amil oldu. Bu nedenle Türkiye, üzerine çöken en büyük tehlikeden de kurtulmuş oldu.

Alman Askeri Misyonu (Alman Askeri Islah Heyeti)

03 Ağustos 1914'de İstanbul'daki Alman Büyükelçisi Hans Freiherr von Wangenheim, Sadrazam Said Halim Paşa ile Türkiye'nin savaşa girmesi konusunda görüşmelerde bulundu. İsveç'in de "*Orta Güçler"* tarafında savaşa girmesi ümit vericiydi.

Osmanlı Hükümeti Osmanlı Ordusu'nda yenileşme çabalarını yürütecek yeni bir Alman Askeri Heyeti'nin gönderilmesi için 22 Mayıs 1913'de Alman Hükümeti'ne başvuruda bulundu.

16 Haziran 1913'de II. Wilhelm'in İmparatorluk Tahtına oturduğu gündü ve bu Hükümet Jübilesinin 25. Yılı şerefine Almanya'da büyük bir merasim icra edilmekteydi. Kassel'deki 22. Fırka Kumandanı Süvari Tümgenerali Otto Liman von Sanders'e Alman Askeri Yüksek Kabinesi tarafından yazılmış bir mektup verildi. Sanders'e Türkiye'ye gönderilecek olan bir Alman Askeri Misyona (Alman Islah Heyeti) başkanlık edip edemeyeceği soruldu. Sanders bu mektuba verdiği cevabı tereddütsüz "Evet" idi.[128]

Süvari Tümgenerali Otto Liman von Sanders, 30 Haziran 1913'de bir Askeri Misyon 'un liderliğine atandıktan sonra, son derece kötü bir durumda olan Osmanlı Ordusu'nu re-organize etmek için Aralık 1913'de Osmanlı İmparatorluğu'na gönderildi. Başlangıçta 42 olan misyon üyeleri daha sonra 72 oldu. Osmanlı İmparatorluğu'na seyahat edinceye kadar, Prusya Ordusu'nda rütbesi Tümgeneral idi. Askeri Misyon Sözleşmesi'ne göre, Osmanlı Ordusu içindeki diğer Alman Subayları bir üst rütbeye terfi ettirilmekteydi. Sanders ise önce İstanbul'da Birinci Ordu Komutanlığına geniş yetkilerle atanınca, bunun ne anlama geldiğini çok iyi bilen Fransa, İngiltere ve Rusya olayı diplomatik bir kriz haline getirirler ve "*Liman-von-Sanders Krizi*" çıkar.[129] Bu defa II. Wilhelm 4 Ocak 1914'de Sanders'i Süvari Korgeneralliğine *(General der Kavallerie*) terfi ettirilince, Sanders 16 Aralık 1913'de Birinci Ordu Komutanlığından affedildi ve sözleşmeye göre, bir üst terfi olan Osmanlı Mareşali (Müşir) rütbesi verilince, Türkiye'deki birliklerin müfettişliğine atandı ve bilahare bu görevi Genel Müfettişlik seviyesine çıkarılarak kriz sorunu çözüldü. Bu defa Sanders, Kasım 1914'de İstanbul'da 1. Ordu Komutanlığı'na atandı ve bu görevi Mart 1915'e kadar devam etti. Bundan sonraki görevleri, Gelibolu Cephesi'nde 5. Ordu Komutanlığı ve Sina-Filistin Cephesi'nde ise Yıldırım Orduları Grubu Komutanlığı olarak devam etmiştir. Beraberinde gelen subaylar da emrinde ve değişik birliklerde görev aldılar. 1. Ordu ise Türk subaylarının eğitim yeri olarak düşünülmekteydi.[130]

Sanders, 24 Mart 1915'de Çanakkale Boğazı'nın savunulması için Gelibolu Yarımadası'nda yeni teşkil edilen 5. Ordu Komutanlığını üzerine aldı.

---

[128] Ziya Şakir, **Birinci Dünya Harbi'ne Nasıl Girdik?** Çatı Yayıncılık, Mart 2007.

[129] Yüksel Kaştan, "Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'ndaki Cephelerinde Alman Müttefikliğinin Rolü." Uluslararası Birinci Dünya Savaşı'nın 100. Yılı Sempozyumu, Bitlis, **Bildiriler Kitabı** Cilt 1, Türk Tarih Kurumu Yayını, Sayı 21, Ankara, 2017, s.1-36

[130] Erdem Karaca, "Türk Basınında Alman Askeri Islahat Heyeti Meselesi (1913-1914)." **Akademik Bakış**, Cilt 5, Sayı 9, Kış 2011, s. 203-212.

Osmanlı İmparatorluğu üzerinde bu derece nüfus sahibi olan Almanya'nın bu ilişkideki en büyük çıkarı, Osmanlı İmparatorluğu'nda ekonomik üstünlüğün ele geçirilmesiydi. Osmanlı topraklarını kendisine *"Yaşam Alanı" (Lebensraum)* olarak seçmiş olan Alman İmparatoru II. Wilhelm, Ekim-Kasım 1898'de, İstanbul, Suriye ve Filistin'i ziyaret etmiş ve bu sırada "Anadolu Demiryolları" ve Haydarpaşa Rıhtımının imtiyaz hakkı da Almanya'ya verilmişti. 1899'da Almanya Bağdat Demiryolu Hattı'nın yapım hakkını da elde etti. "Bağdat Demiryolu," gelecekte bölgenin en önemli stratejik yerlerinden birisi olacaktı. Alman uzmanların 1902'de Mezopotamya'da zengin petrol yataklarını bulmaları, bölgenin önemini bir kat daha artırdı. Hem petrol, hem de Almanya'nın Basra Körfezi ve Hindistan için ortaya çıkardığı tehlike, bölge üzerinde İngiliz-Alman çıkar çatışmasını hızlandırdı. Projenin gerçekleşmesi için "*Deutsche Bank"* Osmanlı İmparatorluğu'na 43 Milyon Alman Markı borç verdi. Osmanlı Bankası, İngiliz-Fransız çıkarlarının, "*Deutsche Bank*" da Alman çıkarlarının temsilcileri olarak rekabete giriyorlardı. Almanya'ya bu kadar geniş ayrıcalıklar tanınmasına rağmen, Osmanlı İmparatorluğu Trablusgarp ve Balkan Muharebelerinde Alman desteğini yeterince sağlayamadı. Buna karşılık, Osmanlı İmparatorluğu toprakları emperyalist devletlerin çıkar çatışması alanı olurken, İngiltere, Fransa ve Rusya'nın düşmanlığı giderek daha da arttı. Böylece, "Bağdat Demiryolu Projesi" ve Alman İmparatorluğu'nun Osmanlı İmparatorluğu üzerinde gelişen "Siyasi, Askeri, Eğitim ve Ekonomik" nüfusu, Osmanlı İmparatorluğu'nu Birinci Dünya Harbi'nin çatışması içerisine doğru çekmekteydi.[131]

29 Nisan 1915'te gerçekleştirilen düzenleme ile askere alımın alt sınırı 18, 20 Mart 1916'da yapılan düzenleme ile de üst sınır ise 50 yaş olarak belirlendi. 1914-1918 arasında toplam 2.850.000 adam silahaltına alınmış bu sayıya yaklaşık sayıları 80-100.000 civarında olan Kürtler, Bedevi gönüllüler de eklendiğinde yaklaşık olarak 3.000.000 adam seferber edilmiş oldu. Avusturya-Macaristan'dan 8,5 milyon ve Almanya'dan ise 56 milyon Osmanlı Lirası borç alınmıştır.[132]

SONUÇLAR

Osmanlı Devleti, uluslaşma süreci içerisinde bir taraftan kendi içerisinde reformlara giderken diğer taraftan toprak kaybetmemeye çalışır. 23 Aralık 1876'da Kânûn-ı Esasi'nin kabul edilmesi sonrasında başlayan 1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı sonrasında önemli ölçüde topraklarını kaybetmesi, devletin de Tanzimat sonrasında başlayan dış borç alımını bir türlü kapatamaması sonrasında *Düyun-u Umumiye* (*Düyun-u Umumiye*-i Osmaniye Varidat-ı Muhassasa İdaresi), kurulması, Osmanlı Devleti'nin kendini oldukça yalnız hissetmesine neden olur. Bu süreçte 18 Ocak 1871'de Siyasi Birliği'ni kuran Almanya İmparatorluğu ile Osmanlı Devleti arasında ticari, ekonomik, askeri ve siyasi alanda yakınlaşma ve işbirliği başlar. Özellikle Alman İmparatoru II. Wilhelm ile Osmanlı Padişahı II. Abdülhamid arasında büyük bir yakınlaşma olur. İngiltere, Fransa ve Çarlık Rusya'nın Balkan Savaşları'nda Osmanlı Devleti'ni yalnız bırakmaları, doğal olarak Osmanlı Devleti'ni Almanya ile daha yakın ilişkilere vesile kılar. İttihat ve Terakki Hükümetleri dönemlerinde de bu yakınlaşma artarak devam eder ve her iki devlet Birinci Dünya Savaşı'nda müttefik olur.

Balkan Muharebelerinde topraklarını kaybeden Osmanlı Devleti, Avrupa'da başlayan siyasi kutuplaşma ve giderek artan çatışma ve yaklaşan Birinci. Dünya Savaşı öncesinde daha fazla toprak kaybetmemek amacıyla ordusunu

---

[131] Mustafa Albayrak, "Osmanlı-Alman İlişkilerinin Gelişimi ve Bağdat Demiryolunun Yapımı." Ankara Üniversitesi **Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi**, Sayı 6, 1995, s. 01-38.

[132] Fatma Tosun Bilgiç, **Savaş Seferberliğinde Osmanlı Hilal-i Ahmer Cemiyeti'nin Rolü**. Yük. Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı Yakınçağ Tarihi Bilim Dalı, 2017, s. 15-30.

yeniden düzenleme kararı alır. Osmanlı Devleti bu amaçla 27 Ekim *1913*'te *Almanya* ile *"Alman* Askerî Islahat Heyeti" *antlaşması* imzalandı. Almanya bu anlaşmaya dayanarak bir Askeri Heyet ister. Bu Askeri Heyet Birinci Dünya Savaşı öncesi Osmanlı Devleti'ne gelerek orduda yeni bir düzenleme yaparak orduyu savaşa çıkabilecek bir savaşa hazırlar. Bu çerçevede Osmanlı Devleti içerisinde Alman İmparatorluğu ve Alman subaylarının nüfuzu giderek artar. Birinci Dünya Savaşı öncesi Osmanlı Devleti ile Almanya arasında yapılan müttefiklik anlaşması gereği Almanya Osmanlı Devleti'ne subay, asker, askeri mühimmat ve ekonomik yardım yapar.[133]

II. Abdülhamid Devrinde ordunun yenilenmesinde Alman subaylarından yararlanma kararı alınır. Bu amaçla ülkeye davet edilenlerin görevleri de belirlenir: Ferik Otto August Johannes Kaehler "Paşa"[134], 6 No.lu Silezya II. Hassa Alayı Kumandanı. Vazifesi: Erkan- ı Harbiye Reis-i Sanisi; Piyade Yüzbaşısı Louis Karl Adolf Franz von Kamphövener (Schleswig, 11.08.1843-Bağdat, 19.04.1916), 79 no.lu 3. Hannover Piyade Alayı'ndan. Vazifesi: Piyade Dairesine memur; Prusya Süvari (Dragon) Yüzbaşısı Hans Kurt Henning von Hobe, 4 no.lu 1. Silezya Dragon Alayından. Vazifesi**:** Süvari Dairesine memur ve Dragon Alayı'ndan Yüzbaşı Dietrich von zu Ristow, 2. Pomeranya Sahra Topçu Alayından. Vazifesi: Topçu Dairesine Memur. Dört subayda oluşan bu heyet 11 Nisan 1882'de Osmanlı hizmetine girerler. Ferik Otto August Johannes Kaehler'in 1885'de ölümü üzerine heyetin başına olağanüstü yetkilerle Prusya Binbaşısı ve Türk Yarbayı Colmar Freiherr von der Goltz getirilir. Osmanlı Devleti'nde görev yapan subayların bir misyonu da Osmanlı Devleti'ni silah ve mühimmat açısından Almanya'ya yönlendirmek olur.[135] Başlangıçta dört kişiden oluşan bu askeri heyet mensupları, 29 Ocak 1919'da memleketlerine dönmek zorunda kaldıklarında, asker ve subay olarak sayıca 25.000 kişiye yükselmiş bulunuyorlardı.[136]

Osmanlı Devleti'nin daveti üzerine Osmanlı Ordusunu reform etmek üzere Kassel'deki 22. Tümen Komutanı Tümgeneral Otto Liman von Sanders seçilir. Osmanlı Devleti ile Almanya arasında 17 Ekim 1913'de imzalanan anlaşmaya göre; Tümgeneral Otto Liman von Sanders 5 yıl süreyle, Alman Askeri Heyet Başkanı olarak ve Korgeneral rütbesiyle I. Kolordu Komutanlığı ve Askeri Şura Üyeliği görevine atanacaktır. Ülkeye davet edilen Alman Askeri Heyeti Başkanı Süvari Tümgenerali Otto Liman von Sanders, 10 subayla 14 Aralık 1913'te İstanbul'a gelir. Daha önce ülkeye gelmiş subaylarla birlikte bu heyetin sayısı 41'e ulaşır. Alman Askeri Heyeti beş yıl süreyle görevlendirilir. Alman generalinin, Osmanlı Ordusu'nda I. Kolordu Komutanlığına, geniş yetkilerle atanmasının ne anlama geldiğini çok iyi bilen İngiltere, Fransa ve Rusya, olayı diplomatik bir kriz haline getirirler. Sorunun Avrupa diplomasisinin bir numaralı gündem maddesi haline gelmesi üzerine, Alman İmparatoru II. Wilhelm 4 Ocak 1914'de, Sanders'i Orgeneralliğe yükseltir, bunun üzerine Osmanlı Hükümeti de Mareşalliğe terfi ettirir ve kendisine Genel Müfettişlik görevi verilerek sorun çözülür. Miralay Friedrich (Fritz) Bronsart von Schellendorf Genelkurmay Birinci Yar Başkanlığı

---

[133] Yüksel Kaştan, İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde Osmanlı Devleti İle Almanya Arasında Askeri Alandaki İşbirliği Sürecinin Birinci Dünya Savaşı'nda Müttefikliğe Gidişi ve Bu Müttefikliğin Çanakkale Cephesi'ndeki Rolü. Tarihin Peşinde, **Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Yıl 2016, Sayı 16, s. 287-311.

[134] Otto August Johannes von Kaehler (Almanya, 16.06.1830-1885). Prusya Ordusu albaylarındandı. Tümgeneral rütbesiyle emekliye ayrılıp modernizasyon çalışmaları kapsamında Osmanlı Ordusu'nda göreve başladı. Kendisi 1880'de II. Abdülhamid'in Bismarck'a yaptığı talep üzerine Osmanlı Ordusu'nda istihdam edilen Alman askeri heyetindendi. Tümgeneralliğe ve Mareşalliğe kadar yükseldi. 1883'te Osmanlı saray ve devlet binalarına paratoner inşa etmesi için Siemens ile yapılan yazışmaları yürütmüştür.

[135] Gerhard Grüsshaber, **The German Spirit in the Ottoman and Türkish Army, 1908-1938**. De Gruyter GmbH, Berlin/Boston, Oldenburg, 2018.

[136] Kemal Beydilli, II. Abdülhamid Devrinde Gelen İlk Alman Askeri Heyeti. İstanbul Üniversitesi **Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi,** İstanbul, Sayı 32, s. 481-493.

ve Genelkurmay Karargâhı Kıdemli Başkanlığı görevine getirilir. Seferberlik planları Miralay Friedrich (Fritz) Bronsart von Schellendorf ve 1.Şube Şefi Kaymakam (Yarbay) Friedrich Siegmund Georg Freiherr Kress von Kressenstein (24.04.1870-16.10.1948) tarafından hazırlanır. Kanal Seferi hazırlıklarını Kressenstein, Doğu Cephesi hazırlıklarını ise Mirliva Hafız Hakkı Paşa (Edirne, 21.04.1878-Erzurum, 15.02.1925) ile Schellendorf beraber hazırlarlar. Osmanlı Devleti'nin hangi cephede savaşacağı ve cephe planları görüldüğü gibi Alman ve Türk komutanlarca beraber hazırlanır. Harbiye Nazırı ve Başkomutan Vekili Ferik İsmail Enver Paşa, 22 Temmuz 1914´te Alman Büyükelçisi Hans Freiherr von Wangenheim´e Almanya, Avusturya-Macaristan ve İtalya ittifakına Osmanlı Devleti'nin de katılması teklifinde bulunur. 1 Ağustos 1914'te anlaşmayı görüşmek üzere Wagenheim, Enver Paşa ve Sanders, Alman elçiliğinde buluşurlar. En önemli husus, Rusya'ya karşı savaşta Osmanlı'nın katkılarının nasıl ve ne şekilde olacağıdır. Bunun ayrıntısı da savaşta Alman subaylarının konumunun ne olacağıdır. Sanders kesin bir ifadeyle şöyle der: *"Alman subayları, harbin sevk ve idaresinde hakiki tesirler icra edecek mevkilere yerleştirilmelidir."* Almanya ile 02 Ağustos 1914'de gizli muahede (anlaşma) böylelikle imzalanır. Fiilen Türk Ordusu Alman subaylarının emir ve komutasına girer. 02 Ağustos 1914 Pazar günü tüm ülkede genel seferberlik ilan edilir. Savaş süresince 100.000 vagon savaş malzemesi İstanbul'a gönderilir. Parasal yardımlar ise 3 Milyar Altın Alman Markı olarak yer alır. Savaş süresince Almanya'nın Türkiye'ye gönderdiği silah, mühimmat ve araç gerecin maddi değeri 800 Milyon Alman Markı civarındadır. Araç-gereç olarak da 615.687 tüfek, 454 makineli tüfek ve 673.759. 212 tüfek mermisi gönderilmiştir.[137] Çanakkale Cephesi'nde ordu, grup, kolordu, tümen, alay komutanı olarak kritik görevlerde 18 Alman subayı görev yapar. Cephede subaylara ilaveten çarpışan Alman ve Avusturyalı erat sayısı savaş süresince artar. Çanakkale Cephesi'nde toplam 500'ün üzerinde Alman askerinin yarıya yakını Boğazlarda, diğerleri de istihkâm ve topçu birliklerinde yer alırlar. Bu erlerin çoğu cephedeki savaş ve yaşam şartları nedeniyle kısa sürede ölür. Başlangıçta Gelibolu Yarımadası'nda bulunan altı tümenden birisinin komutanı Alman, beşinin ise Türk idi. Savaşların şiddetli evrelerinde kurulan dört grup komutanlığından 1'i Alman 3'ü Türk, 3 ordu komutanından 1'i Alman, 2'si Türk, 13 tümen komutanından 2'si Alman, 11'i Türk'tür. 18 Mart'ta Başkomutanlık Delegesi Tümgeneral Johannes Merten Paşa, "Hamidiye Tabyası" Komutanı Yarbay Fritz Wossidlo, Erenköy Ağır Topçu Komutanı Yarbay Heinrich Wehrle. İkinci Kirte Muharebesinde; Güney Grubu Komutanı Tümgeneral Erich Paul Weber, Kurmay Başkanı Yarbay Etienne Perrinet von Thauvenay, 16. Kolordu Komutanı Ferik Hans Kannengiesser, 5 Temmuz'daki Zığındere Taarruzunda; Güney Grubu Sağ Kanat Komutanlığı Kurmay Başkanı Binbaşı Kurt Hans Eggert, 3.Tümen Komutanı Albay August Nicolai, Cephe Topçu Komutanı Yarbay Theodor Binhold. Kerevzidere Muharebesi'nde; 5. Kolordu Komutanı Mirliva Fevzi Paşa ve Kurmay Başkanı da Yarbay Albrecht, 13. Tümen Komutanı Miralay Albrecht Karl Friedrich Max Heuck idi. Eylül 1915- Ocak 1916 muharebelerinde 14. Kolordu Komutanı Ferik Bruno Traugott Trommer "Paşa", Anafartalar Muharebelerinde 9.Tümen Komutanı Yarbay Pötritz Pötrich (Poetrich), Anafartalar Bölge Komutanı Yarbay Wilhelm Willmer, 28.Alay Komutanı Binbaşı Waldemar Hunger, Ağır Topçu Grup Komutanı Binbaşı Walter Lierau idi. Birinci Dünya Savaşı sürecinde çeşitli zamanlarda ve çeşitli görevlerle Türkiye'ye gelen Alman askerlerinin sayısı 13.500, Avusturyalıların ise 1.500 civarındaydı. Deniz Kuvvetleri olarak savaşın başlarında Türk Donanması'na geçen "*SMS*

[137] Yüksel Kaştan, a. g. m., s.287-311.

Goeben" ve "*SMS Breslau"* ile gelenler de dâhil olmak üzere 1918'de 3.441 Alman denizci vardı; 948 Alman denizci Boğazlarda görev yapar.[138,139]

Avrupa ve Asya'da devletlerarası dengeler bozulmuş, Osmanlı, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu ve Çarlık Rusya'sı tarihe karışmıştır. Polonya, Çekoslovakya, Yugoslavya ve Macaristan kurulmuş, yeni siyasi rejimler ortaya çıkmıştır. Yenilen devlerin imzaladığı ağır antlaşmalar İkinci Dünya Savaşı'na ortam hazırlamış, sömürgecilik isim değiştirerek "mandacılık" adı altında devam etmiştir. Osmanlı Devleti parçalanmış, Hıristiyan azınlıktan sonra Müslüman Araplar da bağımsızlıklarını ilan etmişlerdir. ABD bu savaştan sonra Avrupa politikasına karışmaya başlamıştır. Cemiyet-i Akvam kurulmuştur.

Birinci Dünya Savaşı'nda yenilen devletler zor koşullar altında, Almanya Versay (Versailles) Antlaşması'nı (28.06.1919), Avusturya Saint-Germain Antlaşması'nı (10.09.1919), Macaristan Trianon Antlaşması'nı (04.06.1920), Bulgaristan Nöyyi (Neuilly)(27.11.1919) Antlaşması'nı ve Osmanlı Devleti de Sevr Antlaşması'nı (10.08.1920) imzalamak zorunda kalmıştır

Osmanlı İmparatorluğu 1911'de Trablusgarp Muharebesi ile Birinci Dünya Savaşı'nın sonlandığı 1918'e kadar geçen savaşlarda tükenme noktasına gelmiş, ancak 15.05.1919-09.09.1922 arasında devam eden Milli Mücadele'de yine İtilaf Devletleri olan Yunanistan, İngiltere ve Fransa'ya karşı savaşmak zorunda kalmıştır. Birinci Dünya Savaşı öncesinde dünyada ülkelerin çıkarlarına dayalı olarak ekonomik, politik ve siyasi pek çok değişik boyutlarda krizler yaşanmıştır.

Birinci Dünya Savaşı'nın nedenleri, gelişmeleri ile sonuçları göz önüne alındığında ve genel bir değerlendirme de yapıldığında, "Hedef Ülkenin" Osmanlı İmparatorluğu olduğu açıkça anlaşılmaktadır.

Avrupa ülkeleri, Rusya ve nedense son anda müdahil ülke olarak savaşa giren ABD arasında dört yıl davam eden savaşlarda, sadece ülkeler değil, dünya da çok büyük değerlerini yitirmiştir.

Her ne kadar savaşın başlarında tarafsızmış gibi görünen Osmanlı İmparatorluğu, tüm okların kendisine doğru yöneltildiğini anlayınca, 2 Ağustos 1914'de müttefik olarak Alman ve Avusturya-Macaristan İmparatorlukları ile müştereken bir işbirliğine girmek zorunda kalmıştır.

Birinci Dünya Savaşı'nda savaşa giren ülkeler için savaşın bitişi 1918'dir, ancak Osmanlı Devleti için savaş bitmemiş, 15 Mayıs 1919'da Yunanlıların İzmir'e çıkmalarından sonra, Mustafa Kemal'in önderliğinde 19 Mayıs 1919'da tüm Anadolu'da Milli Mücadele başlamış ve 9 Eylül 1922'ye kadar devam etmiştir.

Bu defa geçen 10 yıl savaşlarından sonra (1912-1922) Osmanlı İmparatorluğu'nun yerine, 29 Ekim 1923'de Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur.

KAYNAKÇA

Afflerbach, Holger, Falkenhayn. Politisches Denken und Handeln im Kaiserreich. R. Oldenburg Verlag München, 1994.

Akad, Mehmet Tanju, "Büyük Yıkımın 6 Öncü Sarsıntısı". Tarih Dergisi, Sayı: 03, Ağustos 2014.

Akcan, Erol, "Colmar von der Goltz Paşa'nın Osmanlı Ordusu ve Asker-Sivil Aydınlar Üzerine Etkileri." 14-17 Kasım 2013'de Julius-Maximilians-Universität Würzburg'da düzenlenen "*Uluslararası Tarihi ve Kültürel Yönleriyle II. Türk-Alman İlişkileri Sempozyumu*'nda bildiri olarak sunulmuştur.

[138] Yüksel Kaştan, a. g. m., s. 287-311.

[139] Gerhard Grüsshaber, a. g. e., 2018.

Akgümüş, Dilek, “Birinci Dünya Savaşı Sırasında Ermeni Ayaklanmaları.” Birinci Dünya Savaşı Sırasında Ermeni Ayaklanmaları, Yıl 2013/1, Cilt 12, Sayı 23.

Aladağ, Hüseyin Hilmi, “Osmanlı Devleti Zaviyesinden 1904-1905 Rus-Japon Savaşı.” Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi *Dergisi (*SEFAD), 2006 (36).

Albayrak, Mustafa, “Osmanlı-Alman İlişkilerinin Gelişimi ve Bağdat Demiryolunun Yapımı.” Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi, Sayı 6, 1995.

Altındaş, Eylem Tekemen, “1878 Berlin Konferansından Sonra Osmanlı Devleti’nin Askeri Islahat ve Dış Politikasındaki Yeni Yönelimler”. Asia Minor Studies, Cilt 4, Sayı 8, Temmuz 2016.

Anon., “Rakamlarla Osmanlı Ordusu”. Yedikıta Aylık Tarih ve Kültür Dergisi, Sayı 76, Aralık 2014.

Arıkan, Refik, “Birinci Dünya Savaşı’nda Marne Cephesi ve Osmanlı Devleti’nin Savaşa Girmesi.” Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi, Mart 2016, Yıl 1, No 1.

Aydın, Mithat, “Ali Fuad (Erden)’in Savaş Hatıratında I. Ve II. Süveyş Kanalı Seferi” Belgi, Sayı 13, Kış 2017/1

Bardakçı, Murat, Hafız Hakkı Paşa’nın Sarıkamış Günlüğü. İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2014.

Baş, Ersan, Türk Tarihinde Yavuz Zırhlısının Rolü. Piri Reis Araştırma Merkezi Yayını, Deniz Basımevi, 2008, İstanbul.

Beydilli, Kemal, II. Abdülhamit Devrinde Gelen İlk Alman Askeri Heyeti Hakkında. Tarih Dergisi F:31.

Biçici, Mehmet, “Hatıralarda Osmanlı Devleti’nin I. Dünya Savaşı’na Girişi.” Gaziantep University Journal of Spcial Sciences, 2014, 13 (3).

Bilgiç, Fatma Tosun, Savaş Seferberliğinde Osmanlı Hilal-i Ahmer Cemiyeti’nin Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı Yakınçağ Tarihi Bilim Dalı, Şubat 2017.

Broadberry, Stephan and Mark Harrison, “The Economics of World War”. Journal of Economic History ar I: A Comparative Quantitative Analysis, Cilt 66, No 2, 2006.

Fröhlich, Michael, Imperialismus, Deutsche Kolonial und Weltpolitik 1880 bis 1914, dtv, 1997. Geschichte und Geschehen, Rheinland - Pfalz, Saarland Band 3, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1997. Geschichte und Geschehen, I Oberstufe Ausgabe A Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1997.

Günay, Nejla, “Ermenilerin Kurdukları Cemiyetler ve Komitelerin Maraş ve Çevresindeki Faaliyetleri.” Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl 16, Sayı 3, Aralık 2012, s. 21-44).

Günet, Enver, “Arşidük Ferdinand Cinayetinin Ardındaki Sorular: Savaşı Başlatan Suikast”. Atlas Tarih, Sayı 47, Haziran-Temmuz 2017.

Grüsshaber, Gerhard, The German Spirit in the Ottoman and Türkish Army, 1908-1938. De Gruyter GmbH, Berlin/Boston, Oldenburg, 2018.

Hacipoğlu, Doğan, Osmanlı İmparatorluğu’nun Birinci Dünya Harbine girişi, 29 Ekim 1914. Özel Baskı, İstanbul, 2000.

Harrison, Stephan Boradberryand Mark, “The Economics of World War” I. A Comparative Quantitative Analysis”. Journal of Economic History, Cilt 66, No 2, 2006.

Hülagü, Metin, Pan-İslamizm: Osmanlının Son Umudu. Yitik Hazine Yayınları, 2006.

Joll, James and Gordon Martel, Çeviren: Orhan Dinç Tayanç, Birinci Dünya Savaşı Neden Çıktı? Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ekim 2016.

Karaca, Erdem, “Türk Basınında Alman Askeri Islahat Heyeti Meselesi (1913-1914).” Akademik Bakış, Cilt 5, Sayı 9, Kış 2011

Kaşıyuğun, Ali, Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Devleti'nin İttifak Arayışları ve 1. Dünya Savaşı'na Girişimiz (1911-1914*)* . Doktora Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Tarih Eğitimi Bilim Dalı, 2014.

Kaştan, Yüksel, "Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'ndaki Cephelerinde Alman Müttefikliğinin Rolü." Uluslararası Birinci Dünya Savaşı'nın 100. Yılı Sempozyumu, Bitlis, Bildiriler Kitabı Cilt 1, Türk Tarih Kurumu Yayını, Sayı 21, Ankara, 2017.

Kaştan, Yüksel, İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde Osmanlı Devleti İle Almanya Arasında Askeri Alandaki İşbirliği Sürecinin Birinci Dünya Savaşı'nda Müttefikliğe Gidişi ve Bu Müttefikliğin Çanakkale Cephesi'ndeki Rolü. Tarihin Peşinde, Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl 2016, Sayı 16

Kerimoğlu, Hasan Taner, "Balkan Savaşları'nda Osmanlı Propagandası: Neşr-i Vesaik Cemiyeti." Tarih İncelemeleri Dergisi, XXIX/2, 2014, s.539-561.

Keskin, Alev, Osmanlı İmparatorluğu'nun Siyasi ve Askeri Hazırlıkları İle Harbe Girişi. Askeri Tarih ve Stratejik Etüt (ATASE) ve Denetleme Başkanlığı Yayınları, 2014.

Kış, Salih," Alman İmparatoru II. Wilhelm'in Haçlı Rüyası ve 1898 Kudüs Seyahati." Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (SUTAD), Güz 2017, Sayı 42.

Kocabaş, Süleyman, Alman Kapanı. Derin Tarih Kültür Yayınları-35, Mart 2016, s.43.

Kop, Yaşar, Gelecek Neslin Gözüyle 1915 Ermeni Olayları. Pagem Akademi, Kasım 2017.

Kurtcephe, İsrafil ve Mustafa Balcıoğlu, "Birinci Dünya Başlarında Romantik Bir Türk-Alman Projesi: Rauf Bey Müfrezesi". Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi (OTAM), 1992, Sayı 3, Ankara.

Küçük, Enver, "Türkiye'de Nazi Alman Propagandasına Bir Örnek: Ankara ve İstanbul'da Alman Mimari Sergileri." Ankara Araştırmaları Dergisi, 2018, 6(1).

McMeekin, Sean, The Berlin-Baghdad Express. The Belknap Press of Harvard University Press Cambridge, Massachusetts, 2010.

Mühlmann, Carl, İmparatorluğun Sonu 1914. Çeviren: Kadir Kon, Timaş Yayınları, Eylül 2014, İstanbul.

Ortak, Şaban, "I. Dünya Savaşı Sırasında Osmanlı ve Habsburg Hanedanları Arasındaki İlişkiler." A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı 56, Erzurum, 2016

Önsoy, Rıfat, Türkiye'deki Almanya 1914-1918. Atlas Yayıncılık, Ekim 2004.

Özakıncı, Cengiz, Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı-Alman İttifakı. Eylül 2018.

Özyüksel, Murat, Osmanlı Bağdat İlişkilerinin Gelişim Sürecinde, Anadolu ve Bağdat Demiryolları, Arba Yayınları, İstanbul, 1988.

Rohrbach, Paul, Das „Größere Deutschland" in Moral und Politik. Teil 1 und 2. In: Mitteilungen des Evangelisch-sozialen Kongresses. 9. Folge, Nr. 1, Februar 1900, S. 2-4; 9. Folge, Nr. 2, März 1900, S. 14-16 (programmatische Artikel für eine deutsche Weltmachtpolitik).

Serez, Mehmet, "Birinci Dünya Savaşı'nda Müttefiklerin Mağlubiyet Örneği, Versay (Versailles) Barış Antlaşması." Mondros Mütarekesi'nin Mütarekeler ve Barış Antlaşmaları 100. Yılı: I. Dünya Savaşı'nın Sonu Uluslararası Sempozyumu, 24-26 Ekim 2018, Kahramanmaraş.

Sürmeli, Serpil, “Osmanlı Devleti’nin Birinci Dünya Savaşı’na Girmesiyle Yol açan Gelişmeler Hakkında Gayret-i Vataniye Süvarisi Cemil (Özdeniz)(İstanbul, 1878-?) Bey’in Hatıraları.” Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 4, 2007

Şakir, Ziya, Birinci Dünya Harbi’ne Nasıl Girdik? Çatı Yayıncılık, Mart 2007.

Tuna, Ozan, “Amiral Souchon’un Donanma Komutanı Olması ve Rus Limanlarının Bombalanması. *Osmanlı Tarihi Araştırma* ve Uygulama *Merkezi* Dergisi, 36/Güz 2014.

Tunaboylu, İskender, “Çanakkale Cephesi’nde Donanma Desteği.”Studies of the Ottoman Domain. Cilt 5, Sayı 8, Şubat 2015

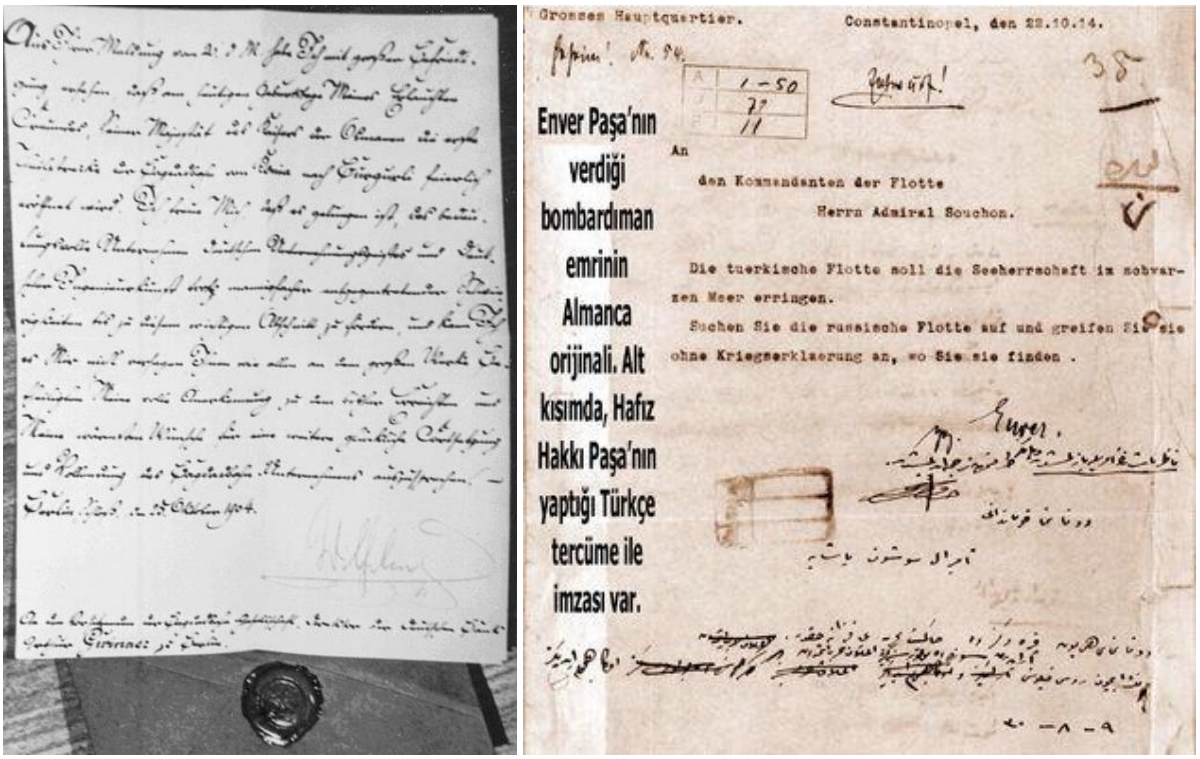
Ural, Selçuk, “1914-1915 Yıllarında Kafkas Cephesi’nde Yaşanan Askeri Olayların Türk Basınındaki Yankıları.” Bildiri metni, Bütün Yönleriyle Sarıkamış Sempozyumu, 4-6 Ekim 2004, Sarıkamış/Kars.

Wolf, Kalaus, Gelibolu 1915: Birinci Dünya Harbi’nde Alman-Türk Askeri İttifakı. Çeviren: Eşref Bengi Özbilen, İş Bankası Kültür Yayınları, Mart 2014.

EKLER

Bulgurlu Tren İstasyonu, II. Abdülhamid'in doğum günü olan 25 Ekim'de törenle açıldı (1904)

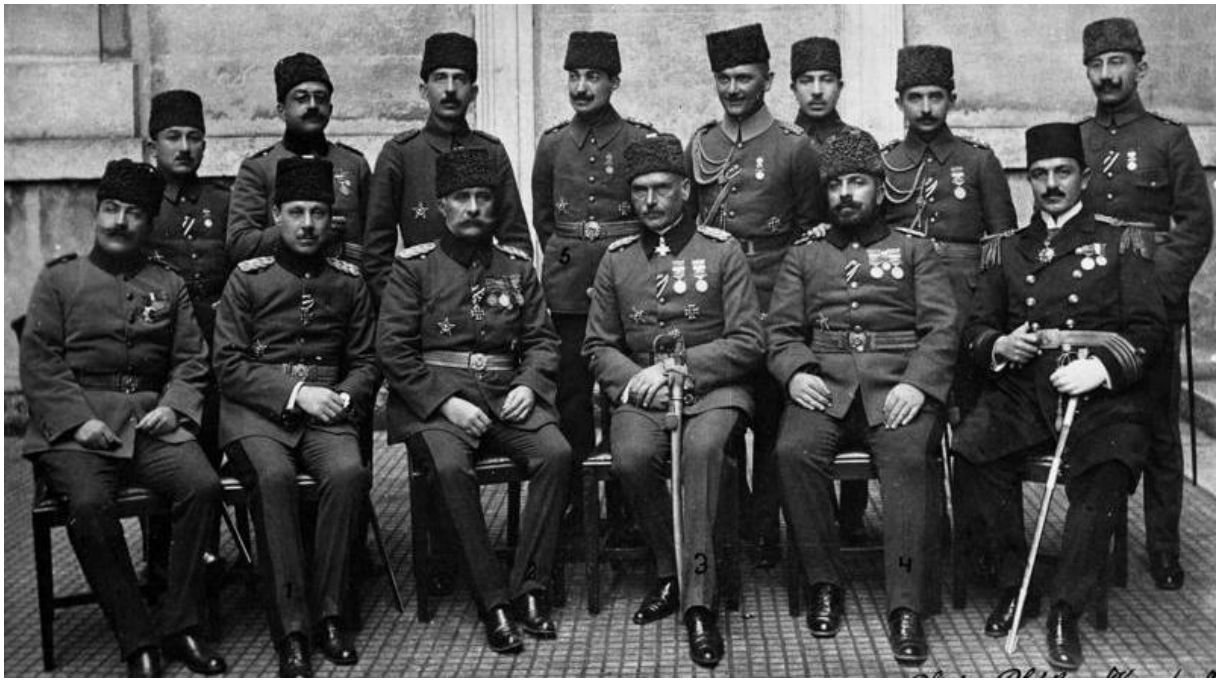
Bağdat Demiryolu Hattı'nda Alman Askerleri



Hızla tamamlanan *Konya-Ereğli* (Bulgurlu) demiryolunun açılışında Alman İmparatoru, Kayser II. Wilhelm'in Anadolu Demiryolu Genel Müdürü Arthur von Gwinner'e gönderdiği kutlama yazısı (solda); Enver Paşa'nın Alman Korgenerali Wilhelm Anton Souchon'a Rus limanlarını bombalama emri yazısı (sağda)

Tahran'da Alman Sefiri (11.08.1912-19.07.1916) Heinrich XXXI. Prinz von Reuss (ortada ayakta), İran Bakanları'yla Alman İmparatoru II. Wilhelm Hükümeti'nin Jübilesinin kutlamasındalar. Büyükelçi'nin önünde oturan (omzunda kuşak) İran Hükümeti Şah Prens Nusret'in amcasıdır. 02 Ağustos 1913. Savaş koşulları nedeniyle Tahran'da 1917 sonuna kadar sadece Alman Büyükelçiliği Sekreteri kaldı. Alman çıkarları, ABD Büyükelçiliği tarafından gözetildi.

Süvari Tümgenerali Otto Viktor Karl Liman von Sanders (ortada kasketli), beraberinde 8 Alman Askeri Misyon Üyeleri ile birlikte 14 Aralık 1913'de İstanbul'a geldi. Türkiye'ye gelen Alman Askeri Misyon Heyeti, Almanya'dan İstanbul'a hareket etmeden önce tren İstasyonda. Soldan sağa: 1907-1911 arasında Alman-Arjantin Askeri Kooperasyonu'nda görev alan Binbaşı Etienne Perrinet von Thauvenay, Binbaşı Otto von Feldmann, Yüzbaşı Bodo von König, Albay Friedrich (Fritz) Heinrich Bruno Julius Bronsart von Schellendorf, Süvari Tümgenerali Otto Viktor Karl Liman von Sanders (Misyon Başkanı), Albay Erich Paul Weber, Askeri-Levazım Binbaşısı Theodor Burchardi, Binbaşı Georg Friedrich August Nicolai, Tabip Binbaşı Prof. Dr. Georg Mayer ve Üsteğmen Carl Mühlmann (Kaynak, Presseveröffentlichung (*Reclams Universum*, 30. Jg. Heft 12, S. 588, erschienen am 18. Dezember 1913).



İlk sıra sağdan sola: Bahriye Nezareti Kurmay Başkanı Hüseyin Rauf (Orbay), Güney Grubu Komutanı Ferik Mehmed Vehip (Kacı) Paşa, 5. Ordu Komutanı Süvari Tümgenerali Otto L,man von Sanders, Kuzey Grubu Komutanı Ferik Mehmed Esat (Bülkat) Paşa, Sıhhiye Dairesi Başkanı Dr. Süleyman Paşa ve Çanakkale Müstahkem Mevki Komutanı Ferik Cevat (Orgeneral Çobanlı) Paşa. Ayaktakiler sağdan sola: 2. Ordu Kurmay Başkanı Yarbay Mustafa İsmet (İnönü) Bey (sağdan ikinci), Yaver Üsteğmen Asım, Otto Liman von Sanders'in Yaveri Süvari Binbaşısı Erich Richard Julius Prigge (Harsefeld, 19.03.1878-Locarno, 01.02.1955), 5. Ordu Kurmay Başkanı Miralay Kazım (İnanç), 1. Ordu Kurmay Başkanı Şükrü Bey ve 2. Ordu Sıhhiye Başkanı Dr. Refik Bey, 1914.

05 Mart 1909'da Berlin Osmanlı Sefarethanesine Askeri Ataşe olarak tayin edilen Binbaşı İsmail Enver, 1909 Sonbaharında katıldığı Almanya'da Askeri Manevralarında

GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TÜKENMİŞLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Mehmet Serkan UMUZDAŞ

Doç. Dr, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, sumuzdas@yahoo.com

ÖZ

Okul tükenmişliği, öğrencinin hedeflerine ulaşamayacağı algısının oluşmasıyla beraber kendini yetersiz görmesi durumudur. Tükenmişlik başarı için gerekli olan kavramların eksikliğinden veya öğrencinin kendisine ilişkin başarı algısı ile aile ve çevrenin bekledikleri arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerde meydana gelen fiziksel, zihinsel ve duygusal baskıların bir sonucu olarak stres yaşanır ve başarılı bir şekilde baş edilememesi durumunda tükenmişlik ortaya çıkar. Bu çalışmanın amacı, Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin eğitim-öğretim süreleri boyunca okul tükenmişliğini belirlemek ve çeşitli değişkenlerle karşılaştırılmaktır. Araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Tokat Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören resim ve müzik bölümü 9. 10. 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinden 104 kız (%62,3), 63 erkek (%37,7) olmak üzere toplamda gönüllü 167 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerini ölçmek üzere Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilen, Çam ve Öğülmüş (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okul Tükenmişlik Envanteri" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre resim bölümü (31,06) öğrencilerinin müzik bölümü (28,87) öğrencilerine göre okulda daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Babası hayatta olmayan öğrenciler (35,12), babası hayatta olan öğrencilere (29,68) göre daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadır. Babası düzenli iş sahibi olmaya öğrenciler (32,15), babası düzenli bir işe sahip olan öğrencilere (29,13) göre okulda yüksek derecede tükenmişliğe sahiptirler. Okul dışı özel ders alan öğrenciler (34,68), özel ders almayan öğrencilere (29,44) göre daha yüksek tükenmişliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul Tükenmişliği, lise öğrencileri, güzel sanatlar lisesi, tükenmişlik.

COMPARISON OF SCHOOL BURNOUT OF FINE ARTS HIGH SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

School burnout is the situation in which students perceive themselves as inadequate with the perception that they cannot reach their goals. Burnout results from the lack of concepts necessary for achievement or from the difference between the student's perception of achievement and the expectations of the family and the environment. Therefore, stress is experienced as a result of physical, mental and emotional pressures on students and burnout occurs in the case of not being able to cope with them successfully. The aim of this study is to determine school burnout of Fine Arts High School students during the education period and make a comparison with various variables. In the study, a total of 167 voluntary students, 104 girls (62.3%) and 63 boys (37.7%), from the 9th, 10th, 11th and 12th grade students of the painting and music department of Tokat Fine Arts High School in the 2018-2019 academic year were included. As the data collection tool, "School Burnout Inventory" which was developed by Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen and Nurmi (2009) and adapted to Turkish by Çam and Öğilmiş (2017) was used in the study to measure the school burnout of high school students. According to the results of the research, it is seen that the students of painting department (31.06) experience more burnout than the students of music department (28.87). Students whose fathers are not alive (35.12) experience higher burnout than those whose fathers are alive (29.68). The students whose fathers do not have a regular job (32.15) have a high degree of burnout in the school than the students whose fathers have a regular job (29.13). The students who take private courses outside school (34.68) stated that they had higher burnout than students who did not take private courses (29.44).

Keywords: School Burnout, high school students, fine arts high school, burnout

GİRİŞ

Tükenmişliğin sözlük anlamının başarısızlık, yıpranma veya enerji, güç ya da kaynaklarda aşırı talep nedeni ile bitmiş hale gelme olduğunu belirten Freudenberg (1974) bu ifadenin tam da bir çalışanın tükenme nedeni ile çalışamaz hale geldiğinde yaşadıklarının ne olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Schaufeli, Leiter ve Maslach (2009) hizmet sektöründe çalışanlarla yaptıkları görüşmelerde karşılaştıkları tükenmeyi, insan ile ilişkide olan işlerde çalışan bireylerde sıklıkla görülen duygusal tükeniş ve duyarsızlaşmanın yaşandığı bir sendrom olarak tanımlamışlardır. Ayrıca tükenmenin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması olmak üzere üç temel özelliği olduğunu belirtmişlerdir (Maslach ve Jackson, 1981). Bu üç özellik aynı zamanda Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin üç boyutunu oluşturmaktadır. Tükenmişliğin üç boyutu içerisinde duygusal tükenme en çok rapor edilen ve en kapsamlı şekilde analiz edilen, sendromun en belirgin boyutudur. Duygusal tükenme çalışanın duygusal kaynaklarının tükenmesini ifade etmektedir. Duyarsızlaşma kişinin kendisi ile hizmet alıcıları arasına, başka insanlarla anlaşmasını sağlayan, kişiye özgü ve ilgi çekici niteliklerini bir kenara bırakarak mesafe koymasıdır. Kişisel başarının azalması ise özellikle yaptığı iş ile ilgili olarak kişinin kendini olumsuz değerlendirme eğilimine sahip olmasıdır (Maslach, 1993; Maslach, Jackson ve Lieter, 2006; Maslach, Schaufeli ve Lieter, 2001). Tükenmişlik literatürü başlarda tükenmişliğin bireysel mağdurlarına yönelmiş iken okul ve hastane gibi hizmet veren büyük organizasyonlarda tükenmişliğin oldukça ciddi sonuçlarının olabileceği anlaşılmıştır (Hock, 1988). Bu alanlardaki mesleklere verilen dikkatin bir nedeni de tedavi veya öğretim esnasında diğer insanlarla yoğun bir şekilde çalışmanın getirdiği duygusal zorlukların olmasıdır (Maslach, Schaufeli, Lieter, 2001). Ancak seksenlerin sonuna doğru araştırmacılar ve uygulayıcılar tükenmişliğin yukarıda anılan meslekler dışında, örnek olarak yöneticiler, müteahhitler, mavi ve beyaz yakalı çalışanlar arasında da gerçekleştiğini fark etmeye başladılar. Böylece tükenme metaforu hizmet sektörünün yoğun gerekliliklerinden yaratıcılık, problem çözme becerisi veya danışmanlık gerektiren başka iş türlerine kadar genişledi (Schaufeli, Leiter ve Maslach, 2009). İlerleyen yıllarda gerçekleştirilen çalışmalarla tükenmenin öğrenciler tarafından da deneyimlendiğinin görülmesi (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salavano ve Bakker, 2002) ile tükenme kavramı bir çalışan rolüne sahip olmayan öğrencileri de içine alarak bir kere daha genişlemiştir. Her ne kadar öğrenciler bir çalışan değillerse de psikolojik bir bakış açısıyla öğrencilerin gerçekleştirdikleri temel faaliyetler bir iş olarak değerlendirilebilir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer alan öğrenciler öğrenim talepleri nedeni ile duygusal tükenme ve çalışmalarına karşı ilgisiz ve küçümseyici bir tutum edinebilirler (Schaufeli ve Taris, 2005). Öğrencilerin de tıpkı çalışanlar gibi tükenmişlik sendromu geliştirebileceği fikrinin benimsenmeye başlamasının ardından (Aypay, 2012) öğrencilerdeki tükenmişliği inceleyen çalışmalar öğrenci tükenmişliği (Acar ve Çakır, 2015; Aypay, 2012; Aypay ve Sever, 2015) ve okul tükenmişliği (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014; Demir, 2015) gibi kavramları literatüre yerleştirmiştir. Okul tükenmişliği ile ilgili araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Yang ve Farn (2005) okul tükenmişliğini öğrencinin öğrenim sürecindeki ders yükü, ders stresi ya da başka psikolojik faktörlerin neden olduğu bir duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük kişisel başarı hissi olarak açıklamıştır. Aypay (2011) ise okul tükenmişliğini, okul ve eğitimin aşırı taleplerinin öğrencilerde yol açtığı tükenmişlik sendromu olarak ifade etmiştir. Schaufeli vd. (2002) ise okul tükenmişliğini öğrenim ihtiyaçlarının neden olduğu duygusal tükenme, öğrencinin kendi çalışmasına karşı küçümseyici tutum edinmesi ve öğrenci olarak yetersizlik hissetmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlarda okul tükenmişliğinin sebebi olarak öğrencilerin eğitim-öğretim ile ilgili yaşantıları işaret edilmektedir. Yang (2004) ise ağır öğrenim yükünün tükenmeye bunun da düşük akademik başarıya neden olduğunu belirtmiştir. Okul tükenmişliğinin

neden olduğu tek olumsuz etki düşük akademik başarı değildir. Tükenmişlik yaşayan öğrenciler okulu terk edebilmekte, okula devam eden öğrencilerde ise hoşnutsuzluk, ilgisizlik, can sıkıntısı, ders çalışmaya isteksizlik görülebilmekte ve tükenme yaşayan öğrenciler kişisel çatışmalar ve sorumluluklarını yerine getirmeme gibi sebeplerle çevresini de olumsuz etkileyebilmektedir (Bekir, Şahin ve Şanlı, 2012). Bask ve Salmela-Aro (2012) Finlandiya'da gerçekleştirdikleri çalışmalarında okula karşı yüksek duyarsızlaşmaya sahip öğrencilerin düşük duyarsızlaşmaya sahip öğrencilere kıyasla okulu bırakmaya dört kat daha yakın olduklarını rapor etmişlerdir. Başka bir çalışmada Dyrbye vd. (2008) tıp öğrencilerinde yüksek seviyede tükenme yaşama ile intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Okul tükenmişliğinin bu olumsuz sonuçlarının önlenmesi için alanda yapılan çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Türkiye' de okul tükenmişliği ile ilgili yapılan çalışmalar ilköğretim ikinci kademe, ortaöğretim, önlisans, lisans ve lisansüstü öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir kısmı eğitim fakültesi (Balkıs, 2013; Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011; Bekir, Şahin ve Şanlı, 2012; Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014; Duru, Duru ve Balkıs, 2014; Küçüksüleymanoğlu ve Eğilmez, 2013; Ören ve Türkoğlu, 2006; Seçer, 2015; Tümkaya ve Çavuşoğlu, 2010) ve tıp fakültesi (Güdük ve vd., 2005; Naçar, Baykan ve Çetinkaya, 2012; Topak ve vd., 2015) öğrencileri üzerinde olmakla beraber mimarlık (Çelik, Bağrıaçık ve Oral, 2012), diş hekimliği (Atalayın ve vd., 2013; Atalayın ve vd., 2015) ve ilahiyat fakültesi (Bayrakdar, 2016) öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar da bulunmaktadır. Ortaöğretim öğrencileri üzerindeki araştırmaların ise bazıları tek bir okul türünde (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Kutsal ve Bilge, 2012; Palabıyık, 2014) gerçekleştirilmiş iken bazıları ise birden fazla okul türünde (Aypay ve Sever, 2015; Çakır, Akça, Kodaz ve Tulgarer, 2014; Çapri, Gündüz ve Akbay, 2013; Çapri ve Sönmez, 2013; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Seçer ve Gençdoğan, 2012) gerçekleştirilmiştir. Ortaöğretimde meslek eğitimi alan öğrencilerin okul tükenmişliğine birden fazla okul türünde gerçekleştirilen bazı çalışmalarda değinilmiştir. Ancak ULAKBİM, YÖK Tez Veri Tabanı gibi veri tabanlarında ve Google Scholar gibi arama motorlarında yapılan taramalar sonucunda sadece ortaöğretimde meslek eğitimi alan öğrencilerin okul tükenmişliğinin incelendiği tek bir çalışma (Eker, 2007) bulunmuştur. Bu çalışmada ise veri toplama aracı olarak herhangi bir ölçek kullanılmamış olup araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket kullanılmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın bir ölçek kullanılarak yapılan diğer çalışmalar ile kıyaslanma imkânı bulunmamaktadır. Mesleki ve teknik anadolu liselerinde devamsızlık, okul terk ve akademik başarı ile ilgili istatistiklerin sonuçları olumsuz ve ortalamanın altında yer almaktadır. Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporuna (2013) göre 2012-2013 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Türkiye geneli devamsızlık oranı % 32,7 iken genel müdürlükler düzeyinde incelendiğinde mesleki liselerinin bağlı bulunduğu Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü % 39,1 ile en yüksek devamsızlık oranına sahip olan Güzel Sanatlar Lisesi mesleki ortaöğretim kurumları içerisinde, 2009 ve 2012 PİSA sonuçlarına göre matematik okuryazarlığı, okuma becerileri ve fen okuryazarlığında düşük ortalamalı okul türü iken 2015 ve 2018 PİSA sonuçlarında da yine son sıralarda yer almıştır (MEB, 2010; MEB, 2015; MEB, 2016; MEB, 2018). Alınan olumsuz sonuçlar nedeni ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin okul tükenmişliğinin araştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Tokat Güzel Sanatlar Lisesi'nde öğrenim gören müzik ve resim öğrencilerini kapsamaktadır. Veri toplama süreci gönüllülük esasına

dayandırılmıştır. Toplam 178 öğrenciden oluşan müzik öğrencilerinin 167(93,82%)'si araştırmaya dahil edilmiştir. Ölçek Ekim ayı içerisinde internet üzerinden anket soruları oluşturularak uygulanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesinde ilk olarak parametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasının uygun olup olmadığının belirlenmesi amacı ile ortalama, ortanca, mod, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi amacı ile Kolmogorov–Smirnov analizleri uygulanmıştır. Analiz sonucunda dağılımın normal olduğu görülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin okul tükenmişlik puanları ile cinsiyet, annenin ve babanın düzenli işi olma durumu değişkenleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla bağımsız t-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin okul tükenmişlik puanları ile yaş, sınıf düzeyi, annenin ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Tokat Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören resim ve müzik bölümü 9. 10. 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinden 104 kız (%62,3), 63 erkek (%37,7) olmak üzere toplamda gönüllü 167 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Okul Tükenmişlik Envanteri (School Burnout Inventory)

Okul Tükenmişlik Envanteri (OTE), Salmela-Aro ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş ve tükenmişliğin kuramsal yapısı ile de uyumlu üç alt boyut ve dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları duygusal tükenmeyi ölçen tükenme (exhaustion) boyutu (M1, M4, M7, M9), okulun anlamına yönelik duyarsızlaşmayı ölçen duyarsızlaşma (cynicism) boyutu (M2, M5, M6) ve okulda yetersizlik duygularını ölçen yetersizlik (sense of inadequacy at school) boyutu (M3, M8) olarak adlandırılmıştır. Ayrıca bu envanter 10-16 yaş aralığındaki bireylerin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Envanterin özgün formunun geçerlik çalışmalarında üç boyutlu yapıya ilişkin model uyum indekslerinin χ^2 (25, N= 1344) = 157.51, p <,001 olduğu belirtilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçek Çam ve Öğütülmüş (2017) tarafından, Türkçeye uyarlanmıştır. Tek boyutlu, 9 maddeden oluşan ve 5'li Likert biçiminde hazırlanan ve liseye devam eden Türk öğrencilerde geçerli ve güvenilir olan Okul tükenmişlik Envanteri'nin Cronbach iç tutarlılık katsayısı .83 bulunmuştur.

BULGULAR

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Toplam Kaygı Düzeyi Puanlarına ait t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Kız	104	27,49	6,43	,338	165	,736
Erkek	63	27,85	7,37			

Öğrencilerin cinsiyetine göre tükenmişlik puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık (p>0.05) bulunmamıştır. Buna göre; öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Kaygı Düzeyi Puanlarına ait Anova Testi Sonuçları

Sınıf	**N**	**X**	**SS**	**Levene**		**Anova**	
				Levene	P	F	P
9. Sınıf	47	28,36	5,84				
10. Sınıf	39	25,58	6,69				
11. Sınıf	40	28,60	7,63	2,093	,103	1,657	,178
12. Sınıf	41	27,78	6,82				
Toplam	167	27,62	6,78				

Tablo incelendiğinde öğrencilerin tükenmişlik puanları sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (p>,05).

Tablo 3. Öğrencilerin Branşlarına Göre Tükenmişlik Puanlarına ait t Testi Sonuçları

	N	**Ortalama**	**Standart Sapma**	**t**	**df**	**p**
Müzik	85	28,87	7,82	2,007	165	,046
Resim	82	31,06	6,08			

Öğrencilerin branşlarına göre toplam kaygı puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık (p>0.05) vardır.

Tablo 4. Öğrencilerin Babanın Hayatta Olma Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyi Puanlarına ait t Testi Sonuçları

	N	**Ortalama**	**Standart Sapma**	**t**	**df**	**p**
Evet	159	29,68	7,13	2,132	165	,034
Hayır	8	35,12	4,42			

Öğrencilerin babalarının hayatta olma durumuna göre toplam kaygı puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık (p>0.05) bulunmaktadır.

Tablo 5. Babanın Düzenli İşi olma durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyi Puanlarına ait T Testi Sonuçları

	N	**Ortalama**	**Standart Sapma**	**t**	**df**	**p**
Var	122	29,13	7,27	2,475	165	,014
Yok	45	32,15	6,20			

Öğrencilerin babalarının düzenli işlerinin olma durumlarına göre tükenmişlik puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık (p>0.05) olduğu görünmektedir. Babasının düzenli bir işe sahip olmayan öğrencilerin (32,15), babasının düzenli bir işe sahip olduğu öğrencilere (29,13) göre yüksek derecede kaygı yaşadıkları söylenebilir. Babasının düzenli işinin olmaması öğrencinin kaygı düzeyi ciddi derecede yükseltmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Özel Ders Alma Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeyi Puanlarına ait t Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Evet	16	34,68	4,23	2,864	165	,005
Hayır	151	29,44	7,18			

Öğrencilerin özel ders alma durumlarına göre tükenmişlik puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık ($p<0.05$) bulunmuştur. Özel ders alan öğrencilerin diğerlerine göre yüksek derecede tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasının incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri belirlenmiş ve elde edilen sonuçlar derlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin tükenmişlikleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde Breso, Salanova ve Schaufel (2007), Çavuşoğlu (2009) ve Yılmaz (2009) Esteve (2008), Işıklar (2002), Maslach ve Jackson (1981), Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), bulguları desteklemektedir. Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011), Çapulcuoğlu ve Gündüz, B. (2013), Eker (2007), Kutsal (2009), Ören ve Türkoğlu (2006) ve Yang ve Farn (2005)'ın bulguları desteklememektedir. Sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Addis (2006), Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012) Kutsal ve Bilge (2012) ve Ören ve Türkoğlu (2006)'nun çalışmaları bulguları desteklememektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre resim bölümü öğrencileri müzik bölümü öğrencilerinden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kutsal ve Bilge (2012)'nin çalışmasında ise öğrenim görülen hangi alan olursa olsun tükenmişlik yaşandığına ilişkin bulgulara erişmiştir. Ayrıca çalışma da babanın hayatta olma durumu, babanın geliri ve özel ders alma durumu değişkenleri ile öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

KAYNAKÇA

Atalayın, Ç., Balkıs, M., Tezel, H., Önal, B. ve Kayrak, G. (2015). "The Prevalence and Consequences of Burnout on a Group of Preclinical Dental Students". *European Journal of Dentistry*,9(3): 356-363.

Atalayın, Ç., Tezel, H., Banu, Ö., Balkıs, M. ve Timur, K. Ö. S. E. (2013). "Diş Hekimliği Öğrencilerinde Tükenmişlik: Ön Çalışma". *İstanbul Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*,47(3): 6-18.

Aypay, A. (2011). "Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nin Türkiye Uyarlaması ve Epistemolojik İnançlar İle Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiler". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1): 7-29.

Aypay, A. (2012). "Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenilmişlik Ölçeği". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12 (2): 773-787.

Aypay, A. ve Sever, M. (2015). "School as if a Workplace: Exploring Burnout Among High School Students". *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(2): 460-472.

Balkıs, M. (2013). "The Relationship Between Academic Procrastination and Students' Burnout". *Hacettepe University Journal of Education*, 28(1): 68-78.

Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. Ve Duru, S. (2011). "Tükenmişliğin Öğretmen Adayları Arasındaki Yaygınlığı, Demografik Değişkenler ve Akademik Başarı ile İlişkisi". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1): 151-165.

Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2012). “Burned Out to Drop Out: Exploring The Relationship Between School Burnout and School Dropout”. *European Journal of Psychology of Education*. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5

Bayrakdar, N. (2016). “İslami Ilimler Fakültesi Öğrencilerinde Tükenmişlik (Uşak Üniversitesi Örneği)”. *Journal of International Social Research*, 9(45): 935-946.

Bekir, H. Ş., Şahin, H. Ve Şanlı, H. S. (2012). “Eğitim Fakültesi’nde Öğrenim Gören Öğrencilerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”. *NWSA Dergisi*, 7(2): 18-32.

Çakır, S., Akça, F., Kodaz, A. F. ve Tulgarer, S. (2014). “The Survey of Academic Procrastionation on High School Students With in Terms of School Burn-Out And Learning Styles”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114: 654-662.

Çam, Z., Deniz, K. Z. ve Kurnaz, A. (2014). “Okul Tükenmişliği: Algılanan Sosyal Destek, Mükemmeliyetçilik Ve Stres Değişkenlerine Dayalı Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Sınaması”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173): 312-327.

Çapri, B., Gündüz, B. ve Akbay, S. E. (2013). “The Study Of Relations Between Life Satisfaction, Burnout, Work Engagement And Hopelessness Of High School Students”. *International Education Studies*, 6(11): 35-46.

Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). “Lise Öğrencilerinde Tükenmişliğin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Algılanan Akademik Başarı Değişkenlerine Göre İncelenmesi”. *Trakya University Journal of Education*, 3(1): 12-24.

Duru, E., Duru, S. ve Balkıs, M. (2014). “Analysis of Relationships Among Burnout, Academic Achievement, and Self-Regulation”. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4): 1274-1284.

Dyrbye LN, West CP, Satele D, Boone S, Tan L, Sloan J. ve Shanafelt TD (2014). Burnout Among U.S. Medical Students, Residents, and Early Career Physicians Relative to The General U.S. Population. *Acad Med*, 89(3): 443-51. doi: 10.1097/ACM.0000000000000134. PMID: 24448053.

Eker, G. (2007). *Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü,İstanbul

Freudenberger, H. (1974) “Staff Burnout”. *Journal of Social Issues*, 30: 159-165. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Güdük, M., Erol, Ş., Yağcıbulut, Ö., Uğur, Z., Özvarış, Ş. ve Aslan, D. (2005). “Ankara'da Bir Tıp Fakültesi'nde Okuyan Son Sınıf Öğrencilerde Tükenmişlik Sendromu”. *Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı*, 14(8): 169-173.

Hock, R. R. (1988). “Professional Burnout among Public School Teachers”. *Public Personnel Management*, 17: 167-189. http://dx.doi.org/10.1177/009102608801700207

Işıklar, A. (2002). *Lise Dengi ve İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Doyumu, Tükenmişlik ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). “Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik Ve Sosyal Destek Düzeyleri”. *Eğitim ve Bilim*, 37(164): 283-297.

Maslach, C. (1993). “Burnout: A Multidimensional Perspective. Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research”. *Taylorand Francis, Washington DC*, 19-32.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). “The measurement of experienced burnout”. *Journal of Occupational Behavior*, 2: 99-113. doi:10.1002/job.4030020205

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). “Job Burnout”. *Annual Review of Psychology*, 52: 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397

Maslach, C.M., Jackson, S.E. ve Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory: Manual. 3rd Edition*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

MEB, (2010). Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2009 Ulusal Ön Raporu. Ankara.MEB, (2013). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu. Ankara.

MEB, (2014). Türkiye Mesleki Ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018. Ankara. MEB, (2015). Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2012 Ulusal Nihai Raporu. Ankara.

MEB, (2016). Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara.

MEB, (2017). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi (Sayı:53). Ankara.

Naçar, M., Baykan, Z. ve Çetinkaya, F. (2012). “Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi Birinci ve İkinci Sınıf Öğrencilerinde Tükenmişlik Durumu ve Eğitimin Etkisi”. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi,* 35: 9-20

Palabıyık, P. Y. (2014). “A Study of Turkish High School Students’ Burnout and Proficiency Levels in Relation to Their Sex”. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 8(2): 169-177.

Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). “Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik”. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16).

Seçer, İ. (2015). “Üniversite Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Psikolojik Uyumsuzluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1): 81-99.

Seçer, G. ve Gençdoğan, B. (2012). “Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından Incelenmesi”. *Turkish Journal of Education*, 1(2): 152-168.

Schaufeli, W. B., T.W. Taris, P.M. Le Blanc, M. Peeters, A.B. Bakker and J. De Jonge (2001). “Does Work Make Healthy? In Search of The Engaged Worker”. *De Psycholoog*, 36: 422–428.

Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. and Bakker, A. (2002). “The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach”. *Journal of Happiness Stadies*, 3: 71-92. https://doi.org/10.1023/A:1015630930326

Schaufeli, W. B., & Taris, T. (2005). ”The Conceptualization and Measurement of Burnout: Common Ground and Worlds Apart”. *Work & Stress*, 19: 256-262. doi:10.1080/02678370500385913

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). “Burnout: 35 Years of Research and Practice”. *Career Development International*, 14: 204-220. http://dx.doi.org/10.1108/13620430910966406

GİRİŞİMCİLİĞİN FİNANSMANINDA BİREYSEL YATIRIMCILIK

Doç. Dr. Mehmet YAZICI
Bursa Teknik Üniversitesi, mehmet.yazici@btu.edu.tr

ÖZET

Türkiye'de henüz gelişmekte olan melek yatırımcılık ve kitlesel fonlama platformlarının başarıya ulaşmasının tanınırlıklarının artırılması, vergi ve devlet kaynağı aktarımına dayanan teşvik uygulamalarının geliştirilmesi ve girişimcilik ekosistemine entegre olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alternatif olarak katılım bankacılığı ürünü olan emek-sermaye ve kar-zarar ortaklığı modellerinin bireysel katılım yatırımcılığı ve girişimciliği teşvik etmek üzere yapılandırılmalıdır. Yazılım, iletişim ve internet teknolojilerindeki hızlı değişim Covid-19 süreci ile daha da hızlanmıştır. Dijital teknolojilerdeki hızlı gelişmeye bağlı olarak yıkıcı teknolojilerde görülen artış ve bunun gelişmekte olan ülkelerde yarattığı fırsatlar bu girişimlerin finansmanında farklı alternatiflerin kullanılmasına neden olmaktadır. Dünyada girişimciliğin finansmanında farklı modeller kullanılmakla birlikte mikro düzeyde özellikle erken aşama girişimlerin fonlanmasına yönelik melek yatırımcılık ve kitlesel fonlama uygulamaları öne çıkmaktadır. Türkiye'de girişimciliğin fonlanmasında bankacılığa alternatif bu iki uygulama yanında katılım bankacılığı ürünleri içerisinde yer bulan emek-sermaye ortaklığına dayalı mudarebe ve müşareke uygulamalarının da geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı önümüzdeki dönemde Covid-19 pandemisinin iş yapış tarzları ve fırsatlar üzerinde hızlandırıcı etki yaratacağı düşünülmesi nedeni ile ekosistemin en önemli bileşeni olan finansın bireysel yatırımcılık tarafına ve bu amaçla kullanılan melek yatırımcılık, kitlesel fonlama ve katılım bankacılığı ürünlerine dikkat çekmektir.

Anahtar Kelimeler: Melek yatırımcılık, Kitlesel fonlama, Katılım bankacılığı.

THE INDIVIDUAL INVESTING IN FINANCING OF ENTREPRENEURIAL VENTURES

ABSTRACT

The success of development in entrepreneurship and angel funding platforms in Turkey is massively dependent on development in three main points. These points are; increasing in awareness, developing incentive practices based on tax and state resource transfer, and integrating them into the entrepreneurship ecosystem. The increase in disruptive technologies due to the rapid development in digital technologies creates new opportunities in developing countries and causes different alternatives to be used in financing these businesses. Alternatively, workforce-capital and profit-loss partnership models, which are participation banking products, should be structured to encourage individual participation investment and entrepreneurship. In Turkey, the funding of entrepreneurship in banking alternative that finds a place in the workforce participation next two application-based banking products and capital partnership mudaraba and musharaka products must also be developed. By the accelerating affect of the covid-19 pandemic on business opportunities, the purpose of this study is to take attention to the individual investor part of finance and the angel investment, crowdfunding, participation banking products.

Keywords: Angel Investment, Crowdfunding, Participation banking.

Giriş

Yazılım, iletişim ve internet teknolojilerindeki hızlı değişim Covid-19 süreci ile daha da hızlanmıştır. Dijital teknolojilerdeki hızlı gelişmeye bağlı olarak yıkıcı teknolojilerde görülen artış ve bunun gelişmekte olan ülkelerde yarattığı fırsatlar bu girişimlerin finansmanında farklı alternatiflerin kullanılmasına neden olmaktadır. Yemeksepeti ve Trendyol sonrasında bu konuda başarılı örneklerin artabileceğine ilişkin dair ümitlerimizi artıran en önemli gelişme Peak Games'in 1,8 milyar USD'a ABD merkezli Zynga'ya satışı olmuştur. Peak Games gibi girişimler yaratma başarısının sürdürülebilir olması için üniversiteler, kalkınma ajansları, teknoparklar, kuluçka merkezleri, ilgili kamu kurumları, sanayi ve ticaret odaları, iş adamları dernekleri, yatırımcılar ve girişimcilerin aynı makinenin farklı parçaları gibi uyum içinde çalışması gerekmektedir.

Bu çalışma önümüzdeki dönemde pandeminin özellikle sağlık, eğitim, perakende ticaret, finans ve iletişim sektörlerinde iş yapış tarzları ve fırsatlar üzerinde hızlandırıcı etki yaratacağı düşünülmesi nedeni ile ekosistemin en önemli bileşeni olan finansın bireysel tarafına dikkat çekmektir. Girişimcilik ekosistemine ivme kazandırılması, inovatif iş fikirlerinin hayata geçirilmesi, yenilikçi girişim sayısının artırılması, iş fikrinin olgunlaştırılması firma kurmak için gerekli olan finansal ve mentorluk desteğinin sağlanmasına bağlıdır.

Dünyada girişimciliğin finansmanında farklı modeller kullanılmakla birlikte mikro düzeyde özellikle erken aşama girişimlerin fonlanmasına yönelik melek yatırımcılık ve kitlesel fonlama uygulamaları öne çıkmaktadır. Türkiye'de girişimciliğin fonlanmasında bankacılığa alternatif bu iki uygulama yanında katılım bankacılığı ürünleri içerisinde yer bulan emek-sermaye ortaklığına dayalı mudarebe ve müşareke uygulamalarının da geliştirilmesi gerekmektedir.

1. Melek Yatırım (Angel Investment)

Bir girişimin başarılı olması için tamamlaması gereken döngü içerisinde karşılaştığı problemlere hem finansal hem de bilgi ve tecrübe aktarımı yoluyla çözüm sunan bu sayede de girişimci fikirlerin henüz hayata geçmeden sonlanmasını engelleyen yatırımcıya melek yatırımcı, bu yönteme de melek finansman yöntemi denmektedir (Şeker ve Zicin, 2020).

Gelişmekte olan piyasalarda artan riskler yanında döviz kurlarındaki hızlı yükseliş düşük özkaynak yanında teminat sıkıntısı yaşayan girişimlerin kredi imkanlarına ulaşmasının önündeki en önemli engeller olarak görünmektedir. Sadece bankacılık değil risk sermayesi (venture capital) şirketlerinin de fikir ve kuruluş gibi erken aşamalarını geçmiş girişimlere finansman desteği sağlamaktadır. Hal böyle iken özellikle yeni kurulan ve erken aşamada olan girişimler için alternatif finans kaynakları giderek önem kazanmaktadır.

Ancak hem 15-24 yaş grubunda %24,6 olan (TÜİK, 2020) genç işsizliğinin azaltılması, hem de yenilikçi ve yüksek büyüme potansiyeli taşıyan girişimlerin finansal kaynaklara erişimi açısından "Melek Yatırımcılık" veya bizdeki adıyla "Bireysel Katılım Yatırımcılığı"nın önemi giderek artmaktadır. Dünya'da 40 yılı aşkın bir süreden beri başarı ile uygulanan sistem Türkiye'de 4 yıllık bir geçmişe sahip olup henüz emekleme sürecindedir.

Melek yatırımcıların girişimlere sağladıkları destekler üç başlık altında toplanmaktadır:

- Sermaye desteği sağlamak,

- Birikim ve tecrübelerini girişimcilere aktarmak,
- İletişim ve işbirliği ağlarını girişimcilere açmak.

Melek yatırımcılar, teknoloji maliyetlerindeki düşüş nedeniyle, yeni kurulmuş teknoloji ve internet şirketlerine yatırım yapmayı tercih etmektedirler. Gelişen iletişim altyapısı nedeniyle daha düşük sermaye ile kurulup daha geniş kitlelere ulaşabilen yazılım ve internet şirketleri yüksek karlılık oranları ve yatırım geri dönüş süreleri (3-4 yıl) ile melek yatırımcılar tarafından yoğun rağbet görmektedir.

Amerika'da ilk kez ortaya çıkan kavram 1978 yılında University of New Hampshire profesörlerinden William Wetzel tarafından girişim araştırmaları merkezlerini destekleyen yatırımcılar için kullanılmaya başlanılmıştır (Wetzel, 1983). Microsoft ve Apple gibi dünya devlerini yaratan sistem ile Angel Capital Association verilerine göre ABD'de 2018 yılında 300.000'in üzerinde melek yatırımcı 115 milyar dolar, Çin'de 93 milyar dolar tutarında yatırım gerçekleştirmiştir (www.angelcapitalassociation.org, 2019). Avrupa pazarının lideri 8,4 milyar dolar ile İngiltere olurken onu 6,4 milyar dolar ile Almanya takip etmiştir (www.startups.watch.com, 2019) Melek yatırımcılık sistemiyle kurulan işlerin aldıkları melek yatırım sermayesinin dünya ortalaması şirket başına 100.000 dolar olup bu rakam Türkiye'de 15.000 dolar seviyesindedir.

Bireysel Katılım Sermayesi (BKS) Sistemi Türkiye'de Hazine Müsteşarlığı tarafından yönetilmekte ve 15.02.2013 tarih ve 28560 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan "Bireysel Katılım Sermayesi Hakkında Yönetmelik" ile düzenlenmektedir (www.mevzuat.gov.tr, 2013). Yönetmeliğin yayınlandığı 2013'ten Hazine ve Maliye Bakanlığı'nın 2019 1. çeyrek raporuna kadar olan dönemde Mart'ına kadar yıllık 155 olan lisans sayısı 2018'de 26'ya gerilemiştir.

BKS lisansı alan yatırımcılar bu faaliyetlerini bireysel yanında 10 adet melek yatırım ağı altında kümelenerek de yürütebilmektedir. Ancak son dönemde özellikle verilen lisans sayısındaki azalma bireysel yatırımcı ilgisindeki azalmaya işaret etmektedir. Azalan ilginin en önemli faktörlerinden birisi sistemin avantajlarının iyi anlatılamaması bir diğeri ise ağların özellikle Anadoluda yaygınlaşmamasıdır. Şirket Ortağım ve Keiretsu melek yatırım ağları ile yapılan görüşmelerde mevcut ağ sayısının 5 adete düşmesinin beklenmektedir. Türkiye'de bu kapsamda halen faaliyet gösteren melek yatırım ağları şunlardır:

- Bahariye Melek Yatırım
- BIC Melek Yatırım
- BÜMED Melek Yatırım
- EGİAD Melekleri
- İstanbul Melek Yatırımcı Merkezi
- Keiretsu Forum İstanbul
- Şirket Ortağım
- TEB Özel Melek Yatırım Platformu
- TRangels Melek Yatırım Ağı
- Erban Erciyes Melek Yatırım Ağı

2019 1. Çeyrekte lisans başvurularının %80'i Marmara Bölgesi'nden gelmiş olup toplam başvuruların %76'sı İstanbul'dan gelmiştir. 2013 yılının Haziran ayında "Bireysel Katılım Sermayesi Sistemi" üzerinden ilk yatırım gerçekleştirilmiş olup bugüne kadar yapılan yatırımlarda melek yatırımcılar %10 hisse bedeli için ortalama 78.370 TL sermaye aktarmışlardır. Mart 2019 itibariyle tamamlanan ve süreci devam eden 35 başvuruya 11,9 Milyon TL sermaye sağlanmıştır. Yapılan yatırımların %48'i yazılım ve %17'si e-ticaret sektörlerine yapılmıştır (HMB, 2019).

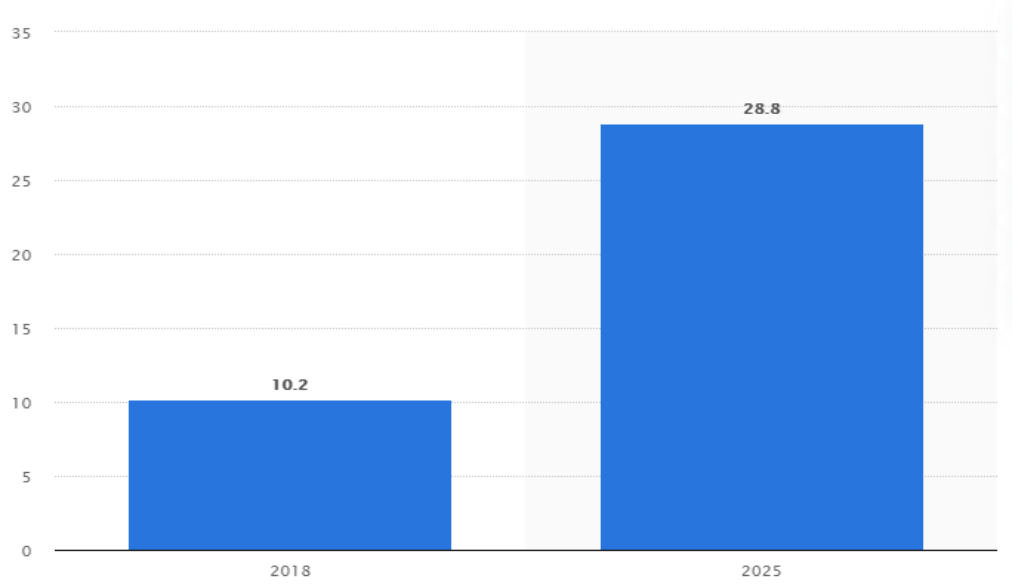
Ağların yatırım potansiyelinin artırılmasına yönelik olarak alınması gerekenlerden tedbirlerden bir diğeri de ekosistemi oluşturan tarafların aralarında organik bağın kurulmasıdır. Teknoparklar, kuluçka merkezleri, finans kurumları, ağlar, kalkınma ajansları ve girişimciler arasında organik bağlar bulunmamakta olup her bir bağımsız hareket etmekte ve taraflar arası sinerji yaratılamamaktadır.

2. Kitlesel Fonlama (Crowdfunding)

Dijital teknolojilerdeki hızlı gelişmeye bağlı olarak yıkıcı teknolojilerde görülen artış gelişmekte olan ülkeler için önemli fırsatlar yaratmaktadır. Yemeksepeti ve Trendyol sonrasında bu konuda başarılı örneklerin artabileceğine dair ümitlerimizi artıran en önemli gelişme ise 2020 Haziranında Peak Games'in 1,8 milyar USD'a ABD merkezli Zynga'ya satışı olmuştur.

Tarihi 18.yüzyıla kadar uzanan kitle fonlaması başlangıçta sanat eserlerinin yaygınlaşmasını hızlandırmak amacı ile halktan destek toplanması esası ile kullanılmaktaydı. Esas önemli gelişme internetin yaygınlaşması ile kendisini göstermiş olup başta bireyler ve sivil toplum kuruluşları olmak üzere ağırlıkla bağış toplanması amacı ile kullanılmıştır. Bu nedenle kitlesel fonlama platformlarının bağış ve sermaye toplayan iki temel türü bulunmakta olup, daha sonrasında bunların borç, ödül ve hisseye dayalı türleri ortaya çıkmıştır.

Statista.com verilerine göre 2018 yılında, küresel kitle fonlaması piyasası 10,2 milyar dolar büyüklüğünde bulunmaktadır. Ancak mevcut büyüme potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda bu pazarın küresel büyüklüğünün 2025 yılında kadar 28,8 milyar dolara ulaşması beklenmektedir.



Kaynak: Statista.com

Dünyada pek çok ülkede yüzlerce farklı kitlesel fonlama sitesi bulunmakla birlikte Digitaltrends.com'a göre 2019 yılında dünyadaki en iyi 7 kitlesel fonlama sitesi aşağıdaki gibidir:

- www.kickstarter.com
- www.indiegogo.com
- www.gofundme.com
- www.crowdsupply.com
- www.crowdfunder.com
- www.experiment.com
- www.chuffed.org

Türkiye'de 2010 yılından bu yana yasal altyapı olmadan faaliyetini sürdüren kitlesel fonlama sistemi, ana hatları itibariyle bir girişimin ihtiyaç duyduğu fonu sağlamak amacıyla SPK tarafından belirlenen esaslar dahilinde listeye alınmış kitlesel fonlama platformları aracılığıyla sözleşme karşılığında girişimler adına yatırımcılardan fon sağlanması anlamına gelmektedir.

Dinamik genç nüfusumuzun girişimci olarak teşvik edilmesi bu konudaki devlet politikalarının geliştirilmesi yanında değerli iş fikirlerinin girişimlere dönüşebilmesi için gerekli finansman altyapısının da kurulmasına bağlıdır. Melek yatırımcılık sisteminde ilk düzenlemenin yapıldığı 2013 yılından bugüne azalan bir trend izlenmekte olup alternatif bireysel yatırımcılıkta kitlesel fonlama önemli bir alternatif oluşturmaktadır. Özellikle bankaların hakimiyetinde olan finans piyasasındaki alternatif finans arayışları ile son yıllarda giderek artan bir ilgiye maruz kalan kitlesel fonlama, Sermaye Piyasası Kurulunun (SPK) düzenlemesi ile "Paya Dayalı Kitle Fonlaması Tebliği" 3 Ekim 2019 tarih ve 30907 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir ve yasal altyapıya kavuşmuştur (Resmi Gazete, 2019).

Uygulamada platformlarda, sözleşme karşılığı tanıtımı yapılan proje veya girişimlerden uygun görülenlere fon sahipleri tebliğin düzenlemeleri çerçevesinde bağış yapmakta veya hisse karşılığı fon sağlamaktadırlar. Ödeme kuruluşları veya bankalar ile yapılan anlaşmalar ile ödemeler sanal ortamda farklı şekillerde (kredi kartı, sanal kart, EFT, havale, dijital para gibi) yapılabilmekte ve yapılan sözleşme çerçevesinde ödemenin belirli bir %'si oranında hizmet bedeli tahsil edilmektedir.

Türkiye'de faaliyet gösteren kitlesel fonlama platformları ve faaliyet alanları şunlardır:

- Etohum Hisse
- Startupfon Hisse
- Fongogo Hisse
- Startupmarket Hisse
- İstfonbul Ödül
- Fonbulucu Ödül
- Arıkovanı Ödül
- İdeanest Bağış
- Crowdfon Ödül ve Bağış
- Fongogo Ödül ve Bağış

Türkiye'de kitlesel fonlamanın yasal altyapıya kavuşması henüz çok yeni olup, girişimciler ve bireysel yatırımcılar tarafından maalesef yeterince tanınmamaktadır. Bu bireysel yatırımcılık türünün gelişme gösterebilmesi için tanınırlığının artırılması yanında yine girişim ekosistemi ile entegre olması gerekmektedir.

3. Katılım Bankacılığı ve Bireysel Katılım Hesapları

Katılım bankacılığı, faizsizlik prensiplerine göre çalışan, bu prensiplere uygun her türlü bankacılık faaliyetlerini gerçekleştiren, kâr ve zarara katılma esasına göre fon toplayıp ticaret, ortaklık ve finansal kiralama vb. yöntemleriyle fon kullandıran bir bankacılık modelidir. Bankaların isimlerindeki "katılım" sözcüğü, yapılan bankacılık türünün kâr ve zarara katılma prensibine dayalı bir bankacılık olduğunu ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu bankalar, tasarruf sahiplerinden topladıkları fonları, faizsiz finansman prensipleri dahilinde ticaret ve sanayide değerlendirerek, oluşan kâr ve zararı tasarruf sahipleriyle paylaşırlar. TL, USD ve EUR bazında vadeli hesaplarda toplanan fonlar, kurumsal finansman desteği, bireysel finansman desteği, finansal kiralama, kâr ve zarar ortaklığı yöntemleriyle değerlendirilir (TKBB, 2020).

Katılım bankacılığının bu çalışmanın konusu içinde yer almasının nedeni özellikle emek-sermaye ortaklığına dayanan bankacılık ürünlerine bireysel katılım yatırımcılığı modeline oldukça benzemesidir. Henüz bir bankacılık ürünü olarak kendisine yer bulamamış olmakla birlikte bireysel katılım hesaplarının yatırım olarak değerlendirilebileceği girişimler ile bir araya getirilebileceği modeller üzerinde çalışılmalıdır.

Katılım bankalarının ağırlıkla odaklandığı bir tür kredi ürünü olan murabaha yanında emek-sermaye ortaklığına dayanan mudarebe ve kar-zarar ortaklığına dayanan müşareke ürünlerinin bireysel katılım yatırımcılığını teşvik

edecek ve aynı zamanda girişimlere alternatif finansman yaratacak şekilde revize edilerek kullanılması girişimciliğin finansmanına yeni bir soluk getirecektir.

4. Sonuç

Türkiye'de henüz emekleme aşamasında olan melek yatırımcılık ve yasal altyapıya henüz kavuşan ve yeterince tanıtımı yapılmayan kitlesel fonlama platformlarının başarıya ulaşmasının tanınırlıklarının artırılması, vergi ve devlet kaynağı aktarımına dayanan teşvik uygulamalarının geliştirilmesi ve girişimcilik ekosistemine entegre olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alternatif olarak katılım bankacılığı ürünü olan emek-sermaye ve kar-zarar ortaklığı modellerinin bireysel katılım yatırımcılığı ve girişimciliği teşvik etmek üzere yapılandırılmalıdır.

Ülkemizdeki mevcut yapıda ekosistem denildiğinde aynı amaç etrafına dağılmış birbirinden bağımsız kurumlar anlaşılmaktadır ki bu nedenle teknoparklarımızdan katma değerli yıkıcı yenilik (disruptive innovation) çıkmamaktadır. Ancak başarı elde edilebilmesi için olması gereken ise, aynı amaç etrafında birlikte hareket edebilen ve organik bağ oluşturabilen ve aynı makinenin farklı parçaları gibi birbirini tamamlayan, kurumların var olmasıdır. Bu platformların Türkiye'de yasal altyapıya kavuşması önemli bir gelişme olmakla birlikte Peak Games gibi girişimler yaratma başarısının sürdürülebilir olması için üniversiteler, kalkınma ajansları, teknoparklar, kuluçka merkezleri, ilgili kamu kurumları, yatırımcılar ve girişimcilerin aynı makinenin farklı parçaları gibi uyum içinde çalışması gerekmektedir.

Ar-Ge harcamalarının milli gelire oranı %0,8 seviyesinde olan ülkemizin daha fazla unicorn (değeri bir milyar doları aşan girişimler) yaratabilmesi için bu oranı %3'ün üzerine taşıması gerekmektedir. Bu nedenle devlet tarafından özellikle vergi uygulamaları yanında bireysel emeklilik sistemine benzer şekilde yatırımın asgari %25-50'sinin devlet kaynaklarından finanse edilmesine dayanan teşvik sisteminin geliştirilmesi yerinde olacaktır.

KAYNAKLAR

ACA. (2019). Angel Funders Report, https://www.angelcapitalassociation.org/data/Documents/Angel%20Funders%20Report/2019ACAAngelFundersReport-Final.pdf?__hstc=251652889.1a08c10d4b30776904ae0d3ff0d2ce81.1564575257188.1564575257188.1564575257188.1&__hssc=251652889.3.1564575257189&rev=FC8B&submissionGuid=f32662ee-6f6d-45b0-8d53-9a933a1a0362 (Erişim Tarihi 25.06.2019).

ATO. (2010). Ankara Ticaret Odası Raporu, http://www.hurriyet.com.tr/ekonomi/turkiyede-ar-ge-yatirimlari-yetersiz-14344016 (Erişim Tarihi: 11.06.2020).

HMB. (2019). Bireysel Katılım Sistemi İlerleme Raporu, https://ms.hmb.gov.tr/uploads/2019/05/BKS-%C4%B0LERLEME-RAPORU-1.%C3%87eyrek.pdf (Erişim Tarihi 05.07.2020).

Ramil Sitdikov. (2018). What Are Russia's Most Valuable Internet Companies?, https://www.rbth.com/business/327647-most-valuable-internet-companies (Erişim Tarihi: 05.06.2020).

Resmi Gazete. (2013). Bireysel Katılım Sermayesi Hakkında Yönetmelik, http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.17134&sourceXmlSearch=&MevzuatIliski=0 (Erişim Tarihi 25.06.2020).

Resmi Gazete. (2019). Paya Dayalı Kitle Fonlaması Tebliği, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/10/20191003-5.htm (Erişim Tarihi 03.07.2020).

Startupswatch. (2019). Türkiye Girişim Ekosistemi 2018-2019, https://startups-watch-production.s3-eu-central-1.amazonaws.com/uploads/documents/913/Turkiye_Girisim_Ekosistemi_2018_2019.pdf?X-Amz-Expires=3600&X-Amz-Date=20190731T102544Z&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIJVM3YYYR2ZQJJSQ/20190731/eu-central-1/s3/aws4_request&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=32434a54b02a5466b05893df37f6a399bdaf2db464f225b0c3ab21984af4db35 (Erişim Tarihi 25.07.2019).

Statista. (2020). Market Size of Crowdfunding Worldwide in 2018 and 2025, https://www.statista.com/statistics/1078273/global-crowdfunding-market-size/ (Erişim Tarihi 02.07.2020)

Stephane Garelli. (2016). Why You Will Probably Live Longer Than Most Big Companies?, https://www.imd.org/research-knowledge/articles/why-you-will-probably-live-longer-than-most-big-companies/, (Erişim Tarihi 27.05.2020).

The World Bank. (2019). Research and Development Expenditure (% of GDP), https://data.worldbank.org/indicator/gb.xpd.rsdv.gd.zs (Erişim Tarihi: 10.06.2020)

TKBB. (2020). Katılım Bankacılığı Nedir?, https://www.tkbb.org.tr/Documents/ Yonetmelikler/TKBB-Katilim-Bankaciligi-Nedir-Brosur.pdf (Erişim Tarihi 04.07.2020).

TÜİK. (2020). İşgücü İstatistikleri, http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=33787, (Erişim Tarihi 26.06.2020).

Wade T. Brooks ve Robert E. Wiltbank. (2016). Tracking Angel Returns, Angel Resource Institute Report, https://angelresourceinstitute.org/reports/angel-returns-full-version-2016.pdf (Erişim Tarihi 06.07.2020).

Wetzel, William E., Jr. (1983). Angels and Informal Risk Capital, Sloan Management Review, Vol. 24, Issue 4, p. 23-34 1983.

Yunus Emre Şeker, Yasin Zicin (2020), Melek Yatırımcılığı Dünü ve Bugünü, Orta Anadolu Kalkınma Ajansı, http://oran.org.tr/images/dosyalar/20200327121325_0.pdf (Erişim Tarihi 05.07.2020)

SOKAK KÜLTÜRÜ VE SOKAĞIN SOSYALLEŞMEYE ETKİSİ BAĞLAMINDA BİR ÇİZGİ FİLM ANALİZİ "RAFADAN TAYFA ÖRNEĞİ"

Öğr. Gör. Melek COŞGUN SOLAK

Bozok Üniversitesi melek.cosgun@bozok.edu.tr

Özet

Günümüzde modern yaşam iddiasıyla oluşturulan yerleşim mekânları ve site içi yerleşim yerleri sokak kültürünü, geleneksel dokuyu yok etmektedir. Sadece modern yerleşim tarzları değil, sokakların eskisi kadar güvenilir bulunamaması, artık o eski homojenliğin kalmaması, komşuluk ilişkilerinin yok olması, insanlararası güvenin kaybolması, yoğun iş temposu vs. daha sıralayabileceğimiz pek çok unsur eski sokakları, sokakların o geleneksel kültürel dokusunu ve muhtevasını bırakmamıştır. En azından sokakların organik yapısı ve dokusunun kalmadığını, sokak ve mahalle özelliklerinin yeniden tanımlanabileceği bir sürece geçilmiştir. Özellikle büyük kentlerde artık insanlar kimlerle aynı sokakta oturduğundan habersiz, mahalleli hakkında fikir sahibi olmaksızın hatta apartmandaki kapı komşusunu tanımayacak hale gelmiştir. Neredeyse sosyal paylaşım alanları, büyük alışveriş merkezleri ve internet olarak yeniden tanımlanacak hale gelmiştir çünkü serbest zaman etkinlikleri ve zaman tüketim mekânları bunlar olmuştur. Sokakları eğer kentleri oluşturan ana karakter olarak görürsek, sokak kültürünün de kent kültürüne etkisi ve katkısı ortaya çıkacaktır. Sokaklar, bireylerin kültürel oluşumlarına katkı sağlayan ve onların sosyalleşmesi sürecinde etkili olan en önemli faktörlerden biridir. Rafadan Tayfa'da hemen her bölümde sokağa ve o sakakta yaşayan insanlara ait pek çok özellik sergilenmektedir. Bu çizgi film, tamamen gerçek hayattan ve sıradan gündelik olaylardan hareketle kurgulanmıştır. O eski İstanbul'un tenha sokakları, modernite dayatmalarından uzak bir yaşam, sıcak bir mahalle ortamı ve geleneksel sokak oyunları, kısacası sokağa ait olan unsurlar ve sokağın işlevleri çizgi film diliyle anlatılmaktadır. Bu çalışmada, özellikle günümüz şartlarında dört duvar arasında korumacı bir şekilde yetiştirilen çocuklar için sokağın sosyalleştirici etkisi ve kültürel değerlerin oluşumundaki rolü, Rafadan Tayfa isimli çizgi filmdeki içerik ve mesajlardan hareketle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın amacı, sokakta var olan kültürü ve sokağın sosyalleşmeye etkisini Rafadan Tayfa isimli çizgi filmin örnek sahneleri üzerinden ele alarak, sokağın çocuğun sosyal gelişimindeki yerini ve önemini tespit etmektir. TRT Çocuk kanalında yayınlanan Rafadan Tayfa adlı çizgi filmde sokağa ait kültürel unsurlar ve sokakta sosyalleşme biçimleri nasıl gösterilmektedir? Sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır:

- Rafadan Tayfa isimli çizgi filmde yer alan sokağa ait unsurlar nelerdir? .
- Çizgi filmde sokağa ait kültürel öğeler nelerdir?
- Çizgi filmde yer alan sokak sahneleri gerçeği ne kadar yansıtmaktadır; sokak ile gerçek sokak arasındaki farklar nelerdir, sokak nasıl gösterilmektedir?
- Çizgi filmde sokakta yer alan karakterlerin özellikleri nelerdir, karakterler üzerinden sosyalleşme biçimleri nasıl işlenmektedir?

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada içerik analizinin tercih edilme sebebi, ayrıntılı bir şekilde çözümleme ve karşılaştırma yapmaya imkân vermesinden ötürüdür. İçerik analizi yöntemiyle Rafadan Tayfa isimli çizgi filmde sokak sahnelerinde yer alan kültürel öğeler ve sokağın yansıtılma biçimi incelenerek sokağın sosyalleşmeye etkisi açısından değerlendirmeye gidilmiştir. Araştırmanın veri kaynağı TRT Çocuk kanalında yayınlanmaya devam eden Rafadan Tayfa bölümleridir. Geçmiş bölümlere erişim, Rafadan Tayfa'nın resmi internet sitesi ve TRT Çocuk kanalının internet sitesi üzerinden sağlanacaktır. Çizgi filmin bölüm videoları izlenerek işitsel ve görsel öğelerden yola çıkılarak sosyo-kültürel mesajlar tespit edilmeye çalışılacaktır. İçerikte yer verilen kültürel değerler, sokağa ait unsurlar ve sokağın yansıtılma biçimi, sokağın sosyalleşmedeki rolü, çizgi filmde öne çıkarılan olay ve durumlar, sergilenen karakterler ve roller ile iletişim ve ilişki biçimleri hakkındaki veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimler: Sokak, Sokak Kültürü, Sosyalleşme, Çocuk, Çizgi Film, Rafadan Tayfa

A CARTOON ANALYSİS İN THE CONTEXT OF STREET CULTURE AND THE EFFECT OF STREET ON SOCİALİZATİON“ EXAMPLE OF RAFADAN TAYFA”

ABSTRACT

Today, settlements and in-site settlements created with the claim of modern life destroy street culture and traditional texture. Not only modern settlements, the streets are not found as reliable as they used to be, the old homogeneity no longer exists, the loss of neighborly relations, the loss of inter-human trust, intense work tempo, etc. many elements that we can list more have left the old streets, that traditional cultural texture and content of the streets. At least that streets remain the organic structure and texture, streets and new features of the neighborhoodA process can be defined from. Especially in big cities, people have become unaware of who lives in the same street, without having an idea about the neighborhood, and even will not recognize the door neighbor in the apartment. It has become almost redefined as social networking areas, big shopping malls and the internet because these are free time activities and time consuming places. If we see the streets as the main characters that make up the cities, the effect and contribution of street culture to the city culture will emerge. The streets , which contribute to the cultural development of individuals and effectively is one of the most important factors in their socialization process.

In Rafadan Tayfa, almost every part of the street and the people living in that sakak are exhibited. This cartoon is based on real life and ordinary everyday events. The secluded streets of that old Istanbul, a life away from the impositions of modernity, a warm neighborhood environment and traditional street games, in short, the street elements and the functions of the street are explained in cartoon language. In this study, the socializing effect of the street and its role in the formation of cultural values for children who were raised in a protective manner among the four walls in today's conditions were tried to be revealed based on the content and messages in the cartoon named Rafadan Tayfa. The aim of the research is to determine the place and importance of the street in the social development of the child by examining the culture on the street and the effect of the street on socialization through the sample scenes of the cartoon named Rafadan Tayfa. In the cartoon named Rafadan Tayfa, which is broadcast on the TRT Children's channel, how are the cultural elements of the street and the ways of socializing on the street? The question poses the problem of the research moment. In this context , answers to the following questions will be sought:

What are the elements of the street in the cartoon named Rafadan Tayfa?

What are the cultural elements of the street in the cartoon?

How much does the street scenes in the cartoon reflect the truth ; What are the differences between the actual street by street , water Okaka is shown how?

What are the characteristics of the cartoon in the street in character , k socialize via their arakt to how forms are processed?

Content analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research . The reason why content analysis is preferred in the study is because it enables detailed analysis and comparison. Soft-boiled crew is content analysis by examining located in cartoons and cultural elements reflected in the way the street to go to the street scene assessment of the effect of the streets to socialize un tr. The data source of the research is the sections of Rafadan Tayfa, which continue to be broadcast on the TRT Children's channel. Access to past sections will be provided through the official website of Rafadan Tayfa and the website of the TRT Children's channel. By watching the episode videos of the cartoon, socio- cultural messages will be tried to be determined based on audio and visual elements . Cultural values listed in the content, street belonging to the elements and reflected the way the streets, the socializing role of line stand to be in the film RIL on the facts and circumstances, display characters and the roles communicate data on and forms of relationships will be attempted to be evaluated using content analysis method.

Key Words: Street, Street Culture, Socialization, Child, Cartoon, Rafadan Tayfa

GİRİŞ

Günümüzde teknolojiye erişimin kolaylaşması ile birlikte yetişkinler kadar çocuklar da bu sürece dâhil olmuş; televizyon, tablet, bilgisayar gibi araçlar karşısında çok uzun vakitler geçirmeye başlamışlardır. Sadece teknik imkân ve erişimler değil, ebeveynlerin yoğun iş yükü, çalışan anne babaların durumu, sokakların eski güvenirliğini kaybetmesi, popüler zaman tüketim kültürü vs. çocukları bu sürece itmiştir. Bugünün hayat şartları, çocuklara hikâye, masal gibi eğlencelerin yerine çizgi film, bilgisayar oyunları gibi yeni aktivite ve meşguliyetler sunmuştur. Çocuklar gelişimlerini tamamlarken, hayal etme, role bürünme, ilişki kurma vs. davranışları artık çizgi filmlerden edinme, yine çizgi filmlerin etkisinde kalarak karakter geliştirme, taklit etme ve model alma gibi davranışları izledikleri çizgi filmler temelinde şekillenmektedir. Çocuklar çizgi filmleri neden izlediklerini tam anlamıyla kestiremeseler de, gelişimlerine uygun eğlenceli ve hareketli çizgi filmler onlar açısından daha dikkat çekici ve cazip haldedir. Çünkü serbest zaman geçirmek, arkadaşlarıyla oyun oynamak, koşup kaçmak gibi istek ve arzuları bu çizgi filmler sayesinde törpülenmektedir. Ebeveynler, çocuğun izlediği çizgi filmlerde seçici davranmanın yanısıra aslında çocukların daha çok arzu edeceği oyun imkânını sağlamalı ve onların gelişimine uygun oyun ortamları hazırlamalıdırlar. Somut etkileri doğrudan kanıtlanmış olmasa da çizgi filmlerin çocuğun bilinçaltında etkiler bıraktığı ve zihinsel dünyasını yönlendirdiği yıllardır söylenegelen bir gerçektir. Bunu kendi yaşamımıza baktığımızda ve biraz da geriye gittiğimiz zaman gayet net görebilmekte ve bireysel olarak da deneyimleyebilmekteyiz. Yapılan bir araştırma sonucuna göre, bireyler gördüklerinin yüzde 30'unu, işittiklerinin yüzde 26'sını ve hem görüp hem de işittiklerinin yüzde 50'sini akıllarında tutmaktadırlar (www.rehberlik servisim.com). O nedenle çocuğa sunulan çizgi filmlerin içeriği çok iyi incelenmeli ve ona göre çocuğun izlemesi tercih edilmelidir. Çocuğun izledikleri olaylardan etkilenmeleri, karakterleri sevip-sevmemeleri ya da onları iyi-kötü diye ayırmaları, sevdikleri karakterler gibi olmak istemeleri ve hatta büyüyünce onlar gibi olmak istemeleri çizgi filmlerin çocuğun sosyal ve psikolojik gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Bugün çocuklar içinde yetiştiği ailenin özelliklerine ve sahip olunan kültüre göre bir iyi kötü ayrımına gitmeye çalışsa da her zaman bu sınıflandırmada standart yakalanamayabilir ve kötü karakterler de çocuğa eğlenceli ve sempatik gelebilir. Çocukların sahip olduğu kültürel unsurları destekleyici ve iyi yönde geliştiren çizgi filmler tercih edilmeli, çocuğun sosyal hayatta içinde bulunma olanağı olmayan durumlarda, buna imkân sağlayan çizgi filmler tercih edilmelidir.

Bu çalışmada, özellikle günümüz şartlarında dört duvar arasında korumacı bir şekilde yetiştirilen çocuklar için sokağın sosyalleştirici etkisi ve kültürel değerlerin oluşumundaki rolü, Rafadan Tayfa isimli çizgi filmdeki içerik ve mesajlardan hareketle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın amacı, sokakta var olan kültürü ve sokağın sosyalleşmeye etkisini Rafadan Tayfa isimli çizgi filmin örnek sahneleri üzerinden ele alarak, sokağın çocuğun sosyal gelişimindeki yerini ve önemini tespit etmektir. TRT Çocuk kanalında yayınlanan Rafadan Tayfa adlı çizgi filmde sokağa ait kültürel unsurlar ve sokakta sosyalleşme biçimleri nasıl gösterilmektedir? Sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır:

1. Rafadan Tayfa isimli çizgi filmde yer alan sokağa ait unsurlar nelerdir? .

2. Çizgi filmde sokağa ait kültürel öğeler nelerdir? Değerler eğitimi açısından nasıl bir rol model oluşturulmaktadır?

3. Çizgi filmde yer alan sokak sahneleri gerçeği ne kadar yansıtmaktadır? Çizgi filmdeki sokak ile gerçek sokak arasındaki farklar nelerdir? Sokak nasıl gösterilmektedir?

4. Çizgi filmde sokakta yer alan karakterlerin özellikleri nelerdir? Karakterler üzerinden sosyalleşme biçimleri nasıl işlenmektedir?

5. Çizgi filmde gösterilen sahneler içerik açısından nasıl tasarlanmıştır ve hedef kitle olan çocuklara hangi mesajları iletmeye çalışmaktadır?

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada içerik analizinin tercih edilme sebebi, ayrıntılı bir şekilde çözümleme ve karşılaştırma yapmaya imkân vermesinden ötürüdür. İçerik analizi yöntemiyle Rafadan Tayfa isimli çizgi filmde sokak sahnelerinde yer alan kültürel öğeler ve sokağın yansıtılma biçimi incelenerek sokağın sosyalleşmeye etkisi açısından değerlendirmeye gidilmiştir. Araştırmanın veri kaynağı TRT Çocuk kanalında yayınlanmaya devam eden Rafadan Tayfa bölümleridir. Geçmiş bölümlere erişim, Rafadan Tayfa'nın resmi internet sitesi ve TRT Çocuk kanalının internet sitesi üzerinden sağlanacaktır. Çizgi filmin bölüm videoları izlenerek işitsel ve görsel öğelerden yola çıkılarak sosyo-kültürel mesajlar tespit edilmeye çalışılacaktır. İçerikte yer verilen kültürel değerler, sokağa ait unsurlar ve sokağın yansıtılma biçimi, sokağın sosyalleşmedeki rolü, çizgi filmde öne çıkarılan olay ve durumlar, sergilenen karakterler ve roller ile iletişim ve ilişki biçimleri hakkındaki veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmeye çalışılacaktır.

1. Sokak Kültürü ve Sokağın Sosyalleşmeye Etkisi

1.1. Sokak Kavramı ve Kültürel Yapısı

Sokak kavramı, literatürümüze Arapça'dan (zukak) geçmiş ve yerleşmiş bir kelimedir. TDK'ya göre sokak, Yerleşim bölgelerinde yer alan ve caddelere göre kısa ve dar olan ve iki yanı evlerle çevrili yollardır (http://sozluk.gov.tr/). Tanımında da görüleceği üzere evlerin arasında olması ve dar alanlar olması aslında sokakları günlük hayatın ve eylemlerin bir parçası haline getirmektedir. Daha çok yanındaki evlere ait insanların kullandığı ve paylaştığı, aktivitelerini gerçekleştirdiği ortak mekânlardır.

Kültür ise, TDK tarafından tarihi ve sosyal gelişim sürecinde oluşturulan maddi ve manevi değerler bütünü olan ve bunları gelecek nesillere aktarma da kullanılan, insanların yaşama egemenliğinin göstergesi de olarak görülebilecek özelliklerin bütünü olarak tanımlanmıştır. İnsan ve doğaya özgü bilgi, eylem, inanç vs. maddi ve manevi değerlerin birikimi kültürü oluşturmaktadır. Ziya Gökalp, kültürü şu şekilde açıklar: "Bir millette, yaygın terbiye yoluyla toplumdan kişilere geçen ruh hallerinin toplamına kültür adı verilir." O her millete ait samimi bir dilin varolduğunu ve bunun ise soplumdan bireylere terbiye aracılığıyla geçtiğini söyler. Milletlerinin dini yaşantısının, geleneklerinin, felsefesinin, sanatının, ilminin, estetik anlaşışının yine bu terbiye ile geçeceğini söyler. O, bu toplumsal müesseselerin tamamına kültür adını verir. (Önder, s.3). Tanımlarda da açık şekilde görüldüğü üzere, kültür, sosyal yapıdan ve toplumdan ayrı ve bağımsız düşünülemez.

Sıradan ve gündelik yaşama ait kültürel unsurlar sokaklarda kendini göstermekte ve artık o sokakların bir parçası haline gelmektedir. Eylemlerin her birinin sokak içerisinde bir anlamı, bir karşılığı vardır. Bu eylemler olumlu karşılanabileceği gibi olumsuz da karşılanabilir ve bu duruma farklı tepki ve yaklaşımlar oluşabilir. Sokakların

mekânsal etkileşimde ve örgütlenmede etkisi ve payı oldukça büyüktür. Sokaklarda bireyler ötekilerle bir araya gelir, etkileşime girer ve sosyalleşir. Kısacası, sokaklar, kentlerin dokusunu oluşturan, kamusal alanların oluşturulduğu en temel ve küçük birimler olarak görülebilir. Gündelik hayat içerisinde en kolay ve basit iletişim sokaklarda kurulur; bireyler evlerinden ayrılırken ilk olarak sokaktakilerle iletişime geçerler. Bu iletişim sözlü olmanın yanında fiziksel, mekânsal ve görsel iletişimleri de kapsamaktadır. Dolayısıyla bireyin sosyalleştiği, gündelik yaşamını sürdürdüğü, diğer bireylerle iletişime geçtiği ve hatta gündelik yaşamın bir parçası haline gelen temel alanlar olarak sokakları görebiliriz. Kendi içinde kuralları, ritüelleri barındıran, geleneksel kültürle uyumlu bir şekilde oluşturulan alt kültürlerden birini de sokak kültürü olarak görebiliriz. Sokaklara ait kültürler daha çok içinde yaşayan bireylerin yaşam kültürleri hakkında ipucu verir ve onların kültürlerinin izlerini taşır. Günümüzde eski sokak kültürlerinin kalmadığının düşünülme sebebi olarak, mahalle anlayışı ve kültürünün etkisinin giderek azalmasını görmek çok yanıltıcı olmayacaktır. Mahalle kültürünün ve anlayışının zayıflaması dolayısıyla sokağa ait kültürel yapı da çok kendini gösterememektedir. Her ne kadar sokak kültüründe zayıflamadan bahsetsek de bir kentin kültürel dokusu hakkında fikir sahibi olmak için yine de o kentin sokaklarına iner, sokak kültürünü araştırırız, sokak zenginliklerini, sokaklardaki günlük yaşamdan izleri yakalamaya çalışırız. Daha önce de belirttiğimiz gibi, sokaklar etkileşim ve iletişim kurmada ve sosyalleşmede en önemli mekânlardır.

Sokaklar yetişkinler kadar çocukların da iletişim ve sosyalleşme mekânlarıdır. Sokaklar mahalleli olma kültürünün bir nevi kültürel devamıdır. Sokaklar fiziksel mekân olma özelliklerinin yanısıra, çocuklar için en cazip oyun alanları, bakkal, manav, seyyar satıcı vs. için ortak kullanım ve tüketim mekânları, düğünler, bayramlar, cenazeler için ortak tören mekânları gibi sıralayabileceğimiz daha pek çok unsuru bünyesinde barındıran kültürel mekânlardır. Modern yaşam tarzı ve kültürü temelinde oluşturulan site içi yapılarda da bugün sokak kültürü atmosferinin yaşatılmaya çalışıldığını ya da özel bir uğraş olmaksızın bu alana katkıda bulunulduğunu söylemek yerinde olur. Nitekim sitelerde oluşturulan ortak mekânlar; çocuk oyun parkları, kamelyalar hatta site içi açık ve kapalı otoparklar insanların rahat ve kolay iletişime girebileceği mekânlar olarak tasarlanmıştır. Ancak yine de site içi yapılarda bir mahalle havası solumak oldukça güçtür ve hatta imkânsızdır ve bu durum mekânsal yapı kadar insanların yaşam stilleriyle de alakalıdır. Bir sokağa ait kültürel yapı o mahalle ve sokakta yaşayan insanların kimliğiyle de doğrudan ilgili ve etkilidir ve bu etki çok rahat hissedilebilir. Halen bazı sokaklarda geleneksel ritüelleri ve eylemleri de rahat bir şekilde görmek mümkündür. Sokak pazarları, kalabalık çocukların oynadığı sokak oyunları, ev önü oturmaları, kapı ve pencere önü muhabbetler bugün hala ara sokakların çoğunda görülebilmektedir. Ancak sosyokültürel farklılıklar kadar, sosyoekonomik değişkenler de sokaklar arasında farklılıklar meydana getirebilmektedir. Nitekim alışveriş, tüketim, eğlence ve hatta sohbet kültürü de ekonomik düzey ve yaşantıya göre de değişmektedir. Her ne kadar bugünkü yapısı değişmiş ve hatta gerçek sahipleri görünmüş olsa da sokak bize doğallığı, gelenekselliği, samimiyet ve içtenliği, yardımseverliği, büyüklere saygı, küçüklere sevgiyi, kalıcı arkadaşlığı ve dostluğu, güvenilirliği ve emaneti çağrıştırmaktadır.

1.2. Sokakta Gündelik Hayat

Gündelik hayat kavramından aslında yaşamın sıradan geçen her gününü anlarız. Bireylerin yaşama ilişkin eylemleri, günlük yeme, içme, alışveriş yapma, işe gidip gelme, evde, sokakta vs. kısacası yaşamın bir gününe ait olabilecek ve sıradanlaşmış davranışları gündelik yaşam olarak değerlendirilebilir. Gündelik yaşam pratiklerinin de bir anlamı ve

değeri vardır. O kişilerin hayat algısını, yaşam felsefesini ve hayattan beklentilerini karşıladığı gibi, onların sahip olduğu kültürel kodları da yansıtmaktadır. Birey evinden çıktığı ilk andan itibaren sokakla bütünleşir ve sokaktakilerle iletişime girer. Bir selam vermek, hal hatır sormak, bakkaldan ekmek almak vs. hatta uzaktan bir gülümseme, jest ve mimikler dahi bu iletişimin birer parçalarıdır. Sokaklardaki iletişim biçimleri ve eylemler farklılık gösterebilir nitekim sokaklar içinde yaşayanların sahip olduğu kültürler temelinde şekillenir. Çünkü o sokaklar kültürel olarak da içinde yaşayan insanlara aittir.

1.3. Sokağın Sosyalleşmeye Etkisi

Bireyin sosyalleşmesi ilk olarak ailede başlar. Çocuk dünyaya gözlerini açtıktan sonra ilk etkileşimini ve ilişkilerini aile fertleriyle gerçekleştirir. Daha sonra ise çevre ile etkileşim başlar. Okul arkadaşları, komşuları ve toplumdaki diğer bireylerle iletişim artar ve sosyalleşme süreci devam eder. Bireyler bu süreçte özellikle çocukluk yıllarından itibaren hatayı öğrenmeye ve deneyimlemeye, çevre edinmeye, arkadaşlık ilişkileri kurmaya, bir yandan da kendini tanımaya ve kültürel birikimini artırmaya devam eder. Özellikle çocukluk döneminden itibaren bireyler sosyalleşme aşamalarında geleceğe dair isteklerini ve beklentilerini belirlemeye, yeteneklerini keşfetmeye başlarlar, toplumda rol üstlenmeye hazırlanırlar. Özellikle bireyin sokağa inmesiyle başlayan süreçte çevre ile iletişim ve etkileşim anı yaşamanın yanında ileriye yönelik bir sosyalleşme sürecini de hazırlar. Birey sokaktaki gündelik yaşam pratiklerini gerçekleştirirken ve yorumlarken bir yandan kendini tanır, öte yandan ilişki kurma yollarını geliştirir. Sokakta birey sosyalleşirken kendini kontrol etmeyi, olumlu-olumsuz davranış geliştirirken sokağın yaklaşımını ve hatta baskısını göz önünde bulundurarak davranma kültürünü de edinmiş olur. Birey artık kendi ve çevresiyle ilgili değerlendirmelerde bulunabiliyorsa, dış dünyayı algılayıp yorumlayabiliyorsa, ne istediğini bilebiliyorsa, toplumdaki varlığının ve rolünün bilincine varabiliyorsa başarılı bir sosyalleşme süreci yaşıyordur diyebiliriz. Bireylerin sokakları tanımadan, sokak kültürünü edinmeden o sokaklarda yaşamaya çalışması sosyal, psikolojik hatta mekânsal açılardan onda bir takım zorluklar yaratacağı, ruhsal güçlük ve çöküntüler ortaya çıkaracağı da kaçınılmaz bir gerçektir. Ayrıca sokakları tanımadan ve yeterince sosyalleşmeden girilen sokaklar birey için sıkıntı oluşturmanın yanında tehlike dahi oluşturabilir.

Özellikle çocukluk döneminde sokakların sosyalleşmeye etkisi ve katkısı oldukça büyüktür. Özellikle sokakta oynanan oyunlar, sokakta kurulan arkadaşlıklar, yetişkinlerle kurulan iletişim, çocuğun hayatın gerçeklerini öğrenmesinde ve gelecek yaşama hazırlanmasında büyük rol oynamaktadır. Dolayısıyla çocukların özellikle sokaklarda oyun oynamak için bir araya gelmesi, sokak kültürünü öğrenmesi ve çevresindekileri tanıması sokakları onlar için daha güvenilir bir hale getirecektir. Nitekim oyun çocuğun yaşamındaki en önemli etkinlik ve olgu olduğu için, çocuklar sokaklarda gönüllü olarak varolacak, sosyalleşme sürecinde sokağın katkısını da görmüş olacaklardır. Sokakta oyun oynama, kendini ifade etme, arkadaş edinme, büyüklere saygı ve çevre bilinci edinme, insanlara ve diğer canlılara karşı sorumlu davranma gibi pek çok sosyalleşme kültürü bu yolla kazanılmış olacaktır. Geçmişten bu yana mahalle arkadaşlıkları çok önemlidir ve hem en güvenilir olma hem de kalıcılık özellikleri hala devam etmektedir. Komşuluklar, mahalle takımları, mahalle bakkalı, hatta sokak köşelerindeki seyyar satıcılar dahi o sakağa ait görülür, o sokağın kültürünü yansıtır.

Günümüzde teknolojinin geldiği noktada bireyler internet, tv, telefon gibi kitle iletişim araçları ve sanal kanallar ile sosyalleşme eğilimi içerisindedir. Özellikle sanal âlemdeki sosyal paylaşımlar bireye ve özellikle çocuklara fayda yanında zarar da getirmektedir. Nitekim internet üzerinden açılan sokaklar, gidilen yollar gerçek sokaklar kadar şeffaf olmayabilir ve kontrolü de oldukça zorlayıcıdır. Bilinenin yanında bilinmeyenlerin de fazlasıyla yer aldığı sanal âlem ve sanal kimlikler bireylerin olumsuz yönde sosyalleşmesini tetikleyebilir. Kültür edinme ve vakit geçirme biçimleri kişilere, ailelere ve hatta toplumlara göre değişiyor olsa da sağlıklı bir sosyalleşme için gerçek sosyal hayattan kopmamak gerektiği de bilinen bir gerçektir. Bugün sokağa inmeden, ötekini yüz yüze görmeden sosyalleşmeye çalışmak, sokağın dilinden, kültüründen habersiz kalmak, kişiyi yalnızlaştırmaktan başka ile yaramaz. Kişilerin iletişim kurabilme ve etkileşime geçebilme yeteneğinin gelişebilmesi, ileri iş, arkadaşlık hatta evlilik yaşamlarında son derece etkili olacaktır. Bir bireyin ötekiyle iyi bir iletişim kurabilmesi kendini de iyi hissettirir, özgüvenini artırır, sosyal davranışları öğrenmesinde ve toplumsal kurallara uymasında onu destekler. Sağlıklı ve başarılı bir sosyalleşme süreci geçirmiş bireylerde empati çok daha gelişmiş olacaktır. Ötekine daha saygılı, ötekinin varlığının bilincinde olan ve ona saygı duyan, yardımsever, işbirlikçi, arkadaşça, samimi olma gibi beceriler ancak sağlıklı bir sosyalleşme sürecinde kazanılan becerilerdir.

2.Rafadan Tayfa Çizgi Filmi Hakkında Bilgi

TRT Çocuk kanalında yayınlanan Rafadan Tayfa İstanbul'da bir mahalle arasında yaşanan gündelik hayatı konu edinmektedir. Çizgi filmde, mahallede yaşanan olaylar, mahalle kültürü, mahalledeki yaşam biçimi, mahalledeki arkadaşlık ve dostluk ilişkileri, mahalledeki samimiyet ve dayanışma, mahalledeki hareket ve eğlenceli vakitler kurgulanmıştır. Çizgi filmde daha çok sosyal konular işlenmekte olup, 80'li yıllardan günümüze sokak kültürü ve sokak oyunları sıklıkla yer almaktadır. Rafadan Tayfanın kendine ait bir de isim hikâyesi vardır. İstanbul'un mahallelerinden birinde yaşayan arkadaşlar kendilerine grup kurmuşlar, ilk önce ise kendilerine Kafadan Tayfa demişlerdir. Ancak grup üyelerinden biri olan Hayri'nin yemeyi çok sevmesi ve her an yemek yemeyi düşünmesi sonucu kafadan diyeceğine rafadan demiş ve arkadaşlar arasında ilgi gören bu kelime kafadan sözcüğüyle değiştirilmiş ve kurulan grup Rafadan Tayfa olarak kalmıştır.

Çizgi filmin yapımcısı ve yönetmeni olan İsmail Fidan, Rafadan Tayfa'da '90 öncesi dönemi çocukluğunu anlattıklarını ve o dönemlerde sokakların hareketli ve arkadaşların yan yana olduğunu, komşuların çok daha samimi ilişki içerisinde olduklarını, çocukların toprakla bütünleştiğini dile getirmiştir. Rafadan Tayfa karakterlerinin gerçek hayattan kişileri yansıttığını ve hatta kendi çevresinden kişilerden esinlenerek karakterleri oluşturduğunu söyleyen yapımcı, bu çizgi filmde çocuklar kadar yetişkinlerin de kendilerinden birşeyler bulabileceklerini ifade etmiştir. Türk kültürünü ve toplum yapısını her yönüyle kapsadığını, sokak kültürünü ve sokak oyunlarını canlandırdığını, anne, baba, dayı, abla, abi, dede vs. aile ve çevre ilişkilerini yansıttığını ve bu nedenle çocukların ilgisini çektiğini de belirtmiştir. Özellikle çizgi filmlerde ütopik olayların geçtiği, yabancı kökenli ve yabancı kültürü yansıtan çizgi filmlerin ülkemizde yayınlanmasını eleştiren yapımcı, bu çizgi filmlerin çocukların zihinsel gelişimine ve gerçek yaşamı tanımasını hiçbir katkısı olmayacağını da vurguluyor. Rafadan Tayfa'da gerçek sokaklar yansıtılmakta, gerçek ve sıcak ilişkilere yer verilmekte, toprakla olan temas ve içiçelik gösterilmektedir. Rafadan Tayfa 75 bölüm halinde yayınlanmıştır ve halen TRT Çocuk kanalında gösterime devam etmektedir (www.a24.com.tr). Çizgi filme ait, aynı zamanda onlar hakkında bilgi veren Rafadan Tayfa şarkısının sözleri şu şekildedir:

“İstanbul'un bir yakasında,

Oynar mahalle ortasında,

Hepsi burda bir arada,

Rafadan tayfa.

Mutlu, neşeli, hem de heyecanlı,

Yardımı da sever, çevresine faydalı,

Abi, kardeş, arkadaş hepsi farklı huyda,

Bizim çocukların adı rafadan tayfa.

İyilikten vazgeçmezler herkes sever onları,

Saymakla bitmez, birçok iyi yanları,

İyi oku, iyi dinle, iyi izle anla,

Bizim çocukların adı rafadan tayfa.

Hiç yerinde durmazlar herkes bilir onları,

Sağa sola koşsalar da kesişiyor yolları,

Unut bildiklerini aç bir yeni sayfa,

Bizim çocukların adı rafadan tayfa.”

(http://www.rafadantayfa.com/bolumlerimiz/).

2.1. Rafadan Tayfa’da Bölümlere Göre İşlenen Konular

Rafadan Tayfa’nın geneline baktığımız zaman insan ilişkilerini konu edindiğini görürüz. Rafadan Tayfa adlı çizgi filmde bugüne kadar 75 bölüm yayınlanmıştır. Ayrıca Ramazan ayına özel olarak Ramazan Tayfa olarak yayınlanmış bölümleri de mevcuttur.

Çizgi filmde mahalle ve sokak kültürü gündelik olaylar ve konular eşliğinde yansıtılırken, toplumsal değerler de eğlenceli bir şekilde aktarılmaktadır. Bölümlere göre işlenen konulara baktığımızda, daha çok sokakta oynanan çocuk oyunlarının, belirli gün ve haftaların, esnaf, bakkal, aile geçimi, yarışma ve şenlik gibi olayların, hayallerin, efsane ve masalların ve birçok bölümde de bilimin ele alındığını görürüz. Bölümlerin hemen hepsinde toplumsal değerlere de vurgu vardır. Yardımlaşma, arkadaşlık, samimiyet hep ön plandadır.

Rafadan Tayfa’da henüz ilk bölümde tema ‘ekmek teknesi’ olarak belirlenmiştir. Mahalle arasında dar bir alanda top oynayan arkadaşlar karşımıza çıkar. Bu arkadaşlar heyecanlı ve hareketli olmanın yanısıra sorumluluk sahibi ve

yaptıklarının bilincinde olan insanlardır. Bu bölümde yaşanan olaylarda birden çok sosyal nitelikli ders çıkarılabilir. Sosyal iletişim ve sosyal ilişkiler hep ön plandadır. Çünkü hemen her olayda iletişim ve işbirliği olmazsa olmazdır.

İkinci bölümde çizgi filmin teması 'kadın işi' şeklinde belirlenmiştir. Bölümde erkeklerin yanında kadınlar ve büyükler de yer almaktadır. Burada cinsiyete göre rol ayrımı yapılmış ve toplumsal rollerde kadına ve erkeğe yönelik iş ayrımı tartışılmıştır. Özellikle kadınlara yönelik iş tanımı yapılmasından dolayı tema olarak da bu seçilmiştir.

Üçüncü bölüm ise tema 'ufo nöbeti' olarak belirlenmiştir. Bu bölümde ise bilimle ilgili konulara yer verildiğini, arkadaşların bilime karşı ilgisinin, merakının ve harekete geçmesinin konu edildiğini görmekteyiz.

Aslında çizgi filmin ilk üç bölümünde işlenen temalar aslında çizgi filmin daha sonraki bölümleri hakkında seyirciye ipucu vermektedir. Seyirci ilk bölümlerden itibaren bu çizgi filmi tanımaya, içeriği hakkında fikir sahibi olmaya başlayacaktır ve ilk üç bölümde farklı temaların yer alması filmdeki çok yönlülüğe ve çeşitliliğe de birer vurgu niteliğindedir.

Diğer bölümlerde işlenen temaları şu şekilde sıralayabiliriz: Dördüncü bölümden itibaren; evlere servis, bir-iki-üç-tıp, kazan dairesi, uçurtma şenliği, define, ip yumağı, telsiz, rafadan tv, kelebek etkisi, kamera-motor, voleybol, çember ve taş, Yumak'ın kulübesi, grup rafadan, kırık sandalye, köfte tarifi, icat peşinde, abra kadabra, uzay yolculuğu, günlük, öykü yarışması, hıçkırık, oyunbozan, iz peşinde, gurbetten misafir, esnaf dediğin, maket ev, trafik haftası, rafadan taşımacılık, dünya rekoru, tiyatro kulübü, anı rozetleri, rüya peşinde, çöl sıcağı, masa tenisi, çember yarışı, gezgin ekibi, muhteşem yumak, inatçı lekeler, domino taşları, Prof. Hayri, bilim ekibi, büyük sır, vantrilok Kamil, Ankaralı Ozan, Türk sanat müziği, efe gibi, salça zamanı, piknik, Hayri'nin fikirleri, zaman tüneli, oyun makinesi, kâğıt uçak, zihin kütüphanesi, kayıp cüzdan, balık ekmek, rafadan hafiyeler, zamanda yolculuk, ipli kukla, bayram mendilleri, yanlış anlama, Rafadan Rafadan'a karşı, eşsiz koleksiyon, bilim fuarı, radyo Rafadan, sayıların dili, fotoroman, tulumbacılar, Rafadan kamp, aile yadigârı.

Her temada sosyal bir konuya da bir vurgu vardır. Bazen büyüklere saygı ön plana çıkarılırken, bazen küçüklere şefkat, bazen bir buluşun önemi, bazen hayallere yolculuk, bazen günün ve haftanın anlam ve önemini vurgulayan konular ama hepsinde de samimiyet, içtenlik, dayanışmanın olduğu durumlar söz konusudur. Eğitici özelliğiyle de ön plana çıkan Rafadan Tayfa, kısacası seksenli yılların sade ve doğal mahalle yaşamını konu edinmekte, o günün sokaklarında yaşanan olayları, sokağın bilgisini ve kültürel birikimini de sunmaktadır.

3. Rafadan Tayfa'da Yer Verilen Sosyo-Kültürel Öğeler

3.1. Karakterlerin Özellikleri

Çizgi filmde oluşturulan karakterlere baktığımız zaman, karakterlerin kardeş ve arkadaşlardan seçildiğini, üç kuşağı birlikte temsil edildiğini, mahalleri büyüklerin, komşuların ve esnafın yer aldığını görmekteyiz. Arkadaş grubundaki isimleri ve diğer karakterleri biraz tanıtmak gerekirse, onların kim olduğunu ve onlara ait özellikleri şu şekilde özetleyebiliriz:

Grubun en küçüğü olan Akın, aynı zamanda grubun en akıllısıdır. Neredeyse bütün sorunlara çözümü kıvrak zekâsıyla o bulur. Akın ile Mert kardeştir. Onlar bir apartmanda yaşarlar, bundan dolayı sahip oldukları köpekleri mahalledeki Basri amcanın evinde barınmaktadır.

Gruptaki arkadaşlardan bir diğeri Kamil'dir. Kamil mahalle bakkalının oğludur. O, aynı zamanda bakkalda da çalışarak ailesine yardımcı olur. Onun mahalledeki en iyi arkadaşı ise Hayri'dir. İkisi arasında sürekli bir sürtüşme ve atışma vardır.

Gruptaki en renkli karakter olarak Hayri'yi görmek mümkündür. Hayri abartmayı çok seven, bir türlü doymayan ve sürekli olarak yemek konuşan, yemek hayal eden bir yapıdadır. Sakarlıkları ile de karşımıza çıkan eğlenceli bir karakterdir.

Grup üyelerinden biri de Mert'tir. Mert Akın'ın abisidir ve o da Akın gibi zeki ve akıllıdır. Aynı zamanda gruba liderlik eden kişidir ve biraz da sinirlidir. Özellikle Hayri ile Kamil arasındaki atışmalar onu çok kızdırır.

Mahalle arkadaşlıklarında erkekler gibi kızlara da yer verilmiş, kız-erkek, genç, yaşlı her kesimden karakterler temsil edilmiştir. Mahallede yaşayanlardan biri de Sevim'dir. Sevim de akıllı ve zeki bir isim olarak karşımıza çıkar. O da Hale ile arkadaştır ve araları çok iyidir. Hale aynı zamanda Hayri'nin de kız kardeşidir ancak yapısal özellikleri birbirinden oldukça farklıdır.

Mahallede en yetişkin insan olarak Rüstem Abi karşımıza çıkar. O mahallede seyyar satıcıdır ve arabasıyla köftecilik yapar. Aynı zamanda sakinliği ve olgunluğu ile dikkat çeken Rüstem Abi genellikle Rafadan Tayfa'yı davranışları konusunda uyarır ve onlara nasıl davranmaları gerektiğini anlatır. Aynı zamanda mahallenin olgun abisi olarak temsil edilir.

Rafadan Tayfa'nın en yaşlısı Basri Amca karakteridir. Basri amca ile Rafadan tayfa arasında bir kuşak çatışması vardır ve tayfa sürekli olarak onu kızdırır. Huysuz bir adam olarak görülen Basri Amca aslında Rafadan'ı çok sever ve onlara kıyamaz. Sert görünmesine rağmen çok yumuşak kalplidir.

Rüstem Abi'nin elinde büyüdüğü Fatma Nine yine mahallenin yaşlılarındandır. Rüstem Abi köfte tariflerini ondan alır. Mahallede bir yaşlı karakter de Saadettin Usta tarafından temsil edilir.

Bir de Kamil'in kuzeni Ankaralı Ozan vardır. Kamil ile amcaoğludur. Onun yaşı gruptakilerden büyüktür. Besteler yapar, saz çalıp şarkılar söyler. Ankaralı Ozan'ın bir albümü çıkmıştır ve gruptakilere kendi albümünden birer tane hediye eder. Rafadan Tayfa'nın bölümlerinden (bölüm 48) birinin teması Ankaralı Ozan'dır ve o bölümde daha geniş anlatılır.

Çizgi filmde sokak hayvanları da sıkça gösterilir ve bu hayvanlardan biri de çizgi film karakterleri arasına dâhil edilmiştir. Bu olay örgüsünde yer alan Yumak Akın'ın köpeğidir ve aynı zamanda hayvan olarak olaylarda tek o vardır.

3.2. Mahallenin Özellikleri ve Gündelik Hayat

Rafadan Tayfa mahallesinde evler genellikle iki üç katlıdır. Tek katlı evler de karşımıza çıkar. Bazı evler bahçeli olduğu gibi bazılarının da kapısı doğrudan sokağa açılır. Yani sokağa inen mahalleri birbirleri ile sürekli karşılaşmaktadır.

Mahallede seyyar satıcı, sokakta top oynayan arkadaşlar, topların sürekli kaçtığı bahçeler, çocukların tırmanıp meyve koparmaya çalıştığı ağaçlar, kuşak çatışmasının yaşandığı yaşlılar ve gençler vs. hareketli bir ortam mevcuttur. En önemlisi mahallede herkes birbirini çok iyi tanımakta, birbirlerinin huylarını, karakterlerini bilmektedirler. Bu mahallede yardımlaşma, dostluk, yaşlılara saygı, bazen atışma, çokça yaramazlık, doğallık, samimiyet, kısacası bugün artık köylerde bulabileceğimiz bir ortam söz konusudur. Mahalleye girildiğinde sıradan yaşama ait pek çok unsur göze çarpar. Renkli evler, kısa taş duvarlar, bazen derli toplu bazen dağının sokak araları, bahçelerde ipe asılmış çamaşırlar vs. hareketli bir yapı mevcuttur. Mahallenin her köşesinde oturma yerleri vardır. Tayfa genellikle toplandığında oturmak için bu bankları kullanmaktadır. Çizgi filme teknolojiye ait çok az unsur göze çarpar. Örneğin, çocukların elindeki bir telsiz, fotoğraf makinası, ev telefonları dikkat çeker. Arabalar sokaktan nadiren geçmektedir. Alışverişlerde mahalle bakkalı kullanılmaktadır ve mahalleli bakkaldan sipariş vererek alışverişini tamamlamış olur. Evlere servisler yaya olarak ya da bisiklet aracılığıyla yapılmaktadır.

Mahallenin en önemli özelliği olarak güvenilir bir ortam sunması gösterilebilir. Nitekim zamanın tüketim yeri evlerden ziyade mahalle arasıdır. Arkadaşlar hep orada buluşur, yapacaklarını orada tasarlar ve uygulamaya geçer. Sokaklar adeta sosyal yaşam alanıdır. Kafelerden ziyade buluşma yeri olarak mahalle arası tercih edilmektedir.

Rafadan Tayfa ekibi hemen her gün mahallede bir araya gelmektedir. Bazen maç yapmakta, bazen de saklambaç vs. diğer sokak oyunlarını oynayarak vakit geçirmektedir. Bazı günler yeni bir fikir ve proje için toplanan tayfa, bazen de mahalle meseleleri ile ilgilenmektedir.

3.3. Sahnelenen Kültürel Değerler

Rafadan Tayfa'da çocukla beraber ebeveynleri de sıklıkla görüyoruz. Baba-oğul, dede, torun ilişkileri de seyirciye yansıtılanlar arasında yer alıyor. Aslında sadece çocuklar için hazırlanmış, sadece onlara hitap eden bir çizgi film diyemeyiz. Adeta üç kuşağa hitap edebilen çizgi filmde Nitekim çocuklar kadar yetişkinler de çizgi filmde yer alan esprilere gülebilmekte, kendi çocukluğuna gidebilmektedir. Dolayısıyla çizgi filmin adeta üç kuşağa da hitap ettiğini ve o kapsamda olduğunu söyleyebiliriz. Çizgi filmde daha çok sosyal konular işlenmekte, 80'li yıllara uzanan sokak kültürü ve sokak oyunları yer almaktadır. Rafadan Tayfa, geçmiş yıllara ait sokak kültürünü yansıtması ve çocuklara bu kültürü aktarması bakımından adeta bir kültür taşıyıcısı bir çizgi film olmuştur. Çizgi filmde yer alan ögelerin çocuk gelişimine uygun olduğunu, işlenen konular bakımından değerlendirdiğimizde de söylemek mümkündür.

Çocuğa yönelik çoğu çizgi filmde yabancı kültürün yaygın etkisini görmek kolayca mümkündür. Rafadan Tayfa'nın tamamı yerli kültürü yansıtmakta, modern yaşam algısından arınmış, tamamen doğal bir yaşamın ve doğal insanların yaşamlarından kesitleri aktarmaktadır.

Çocukları eğitmede ve onlara olumlu mesajlar sunmada gayet başarılı bir yapım olan bu çizgi filmin çocuklara değer öğretmedeki rolü de oldukça büyük olacaktır. Sıkça kullanılan diyaloglarda sürekli kültürel mesajlar verilmekte, çocuklara kazandırılması gereken değerler ön plana çıkarılmaktadır. Çocuklar ekran karşısında hem eğlenceli vakit geçirecek hem de o yaşta edinmeleri gereken değerleri uygulamalı olarak seyretmiş olacaklardır. Nitekim günümüzde okullardan, aile ve sosyal çevreden öğrenilen bilgi ve değerler kadar televizyon ve internetten öğrenilenler de son derece önemlidir. Burada önemli olan, çocuklara yönelik olumlu ve olumsuz içeriğe sahip olan yapımları ayırarak,

kontrollü bir şekilde çocuklara sunmaktır. Günümüzde çocukları internet, tablet ve televizyonlardan uzak tutmak çok zordur ve neredeyse imkânsızdır. Anne-baba ilk etapta ne kadar uzak tutarsa tutsun, çocukluğun ilerleyen yıllarında çocuğun sosyalleşerek arkadaş ve çevre edindiği süreçte bu durumu korumak imkânsızlaşmaktadır.

Rafadan Tayfa'da mahalle ve sokakların yanısıra İstanbul'un doğal ve eşsiz güzelliğine de dikkat çekilmekte, Türk kültürünün özelliklerini taşıyan yapılar, Türk-İslam medeniyetinin mimari özellikleri vs. de görseller arasında yerini almaktadır.

4. Rafadan Tayfa'da Sokak Kültürü ve Sosyalleşme Unsurları

Rafadan Tayfa bölümleri incelediğimiz baktığımız zaman, hemen her bölümde sokağa ve o sakakta yaşayan insanlara ait pek çok özelliklerin sergilendiğini de görmüş oluruz. Herşeyden önce bu çizgi filmin tamamen gerçek hayattan ve sıradan gündelik olaylardan yola çıkarak kurgulandığı açıkça ortadadır. O eski İstanbul'un tenha sokakları, modernite dayatmalarından uzak bir yaşam, sıcak bir mahalle ortamı ve geleneksel sokak oyunları çizgi film diliyle sunulmaktadır.

Mahallenin esnafı, bakkalı, seyyar satıcısı, komşular, çocuklar ve hatta o mahallenin taşına toprağına kadar her şey mahallenin ayrılmaz birer parçalarıdır ve içerisinde yaşayan herkes ve yaşanan olaylar o mahallenin kültürünü de oluşturmaktadır. Mahallede sokağa açılan kapılar, yüksek olmayan apartman binaları ya da müstakil ve bahçeli evler insanları sokağa daha yakın kılmaktadır. Mahallede olup bitenler yaşamın akışına uygun, olağan şeylerdir. Ancak bu sıradanlık gündelik yaşamda ve eğlencede devam ederken hayalleri ve projeleri sınırlamamaktadır.

Bir bakkalda ne varsa, bir evde bir bahçe de ne varsa hepsi bu mahallede de mevcuttur. Hatta bir bölümde Kamil ile Hayri bakkalda baklava satmaya çalışmış ancak bunda çok başarılı olamamışlardır. Sonra bunun nedenini çözmüşler, bakkal kültüründe baklava satmanın yer almadığını fark etmişlerdir.

SONUÇ

Araştırmanın problemi ve araştırma soruları bağlamında veriler analiz edilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Rafadan Tayfa sokaklarındaki her şey tamamen gerçek yaşamdan hareketle oluşturulmuş, olaylar tamamen gerçek, sıradan yaşanan gündelik olaylardan yola çıkılarak kurgulanmıştır.

Rafadan Tayfa sokaklarında tenha, modernite dayatmalarından uzak bir yaşam, sıcak bir mahalle ortamı mevcuttur. Sokaklarda hareketlilik ve iletişim çok güçlüdür. Çocuklar gün boyu sokaklardadır ve geleneksel sokak oyunları sıkça oynanmaktadır. Sokaklarda doğal olmayan hiçbir gürültü, kirlilik, yoğunluk söz konusu değildir. Sokaklarda trafik yoğunluğu yoktur ve ara sokaklardan arabalar nadiren geçmektedir.

Sokaklarda güven problemi yoktur; korku ve kaygılardan uzak, çocukların rahatça sokağa bırakılabildiği, çocuklar için doğal oyun alanları haline gelen sokaklar adeta onların yaşamlarının ayrılmaz birer parçasıdır. Çocuklar dört duvar arasında değil, sokağın doğal atmosferinde sosyalleşmektedir.

Sokaklar bugünün şartlarının sokakları değil, yapımcısının da dile getirdiği seksenli yılların sokaklarıdır. O yılların şartları, atmosferi, ortamları ve kültürel mesajları, geleneksel sokak oyunları çocukların zihninde canlandırılmaya ve o dönemin duygusu bugünün çocuklarına da yaşatılmaya çalışılmaktadır.

Sokaklar insanların evlerinden sonraki yaşam alanları olarak sunulmaktadır. İnsanlar vakitlerinin büyük bir çoğunluğunu sokaklarda arkadaş ve komşularıyla iç içe geçirmektedir. Bugün bu mahalle yaşamı ve dokusu neredeyse yok olmuş durumdadır.

Rafadan Tayfa'da mahalledeki büyüklere karşı saygı, onlara yardım etme duygusu, mahallede yardıma ihtiyacı olan herkese destek olabilme kaygısı ve davranışı sıklıkla vurgulanmaktadır.

Mahallede, bireysel sorumlulukların yanı sıra sosyal sorumlulukların da bilinciyle hareket edildiği, insanların birbirlerinin sorunlarına duyarsız kalmadığı, birlikte eğlenilip birlikte kaygılanıldığı, sıkıntıların paylaşıldığı bir ortam olması sokakların ikinci bir aile ortamı yarattığı sonucuna ulaştırır. Çizgi filmde gösterilen bu sokak sahneleri ve aktarılan kültür bugün yaşatılamamakla beraber özlenilen ve yeni kuşaklara öğretilmesi gereken bir kültürdür.

Rafadan Tayfa'nın içeriği Türk kültürünü ve toplum yapısını her yönüyle kapsamakta, sokağa ait yaşam deneyimleri, kültür ve sokak oyunları, anne, baba, dayı, abla, abi, dede vs. aile ve çevre ilişkilerini yansıtıldığı roller ve karakterler çocukların ilgisine çekecek şekilde sunulmaktadır. Sokaklar geçmişin gerçek sokaklarını, gerçek ve sıcak ilişkilerini yansıtmakta, toprakla olan temas ve içiçelik gösterilmektedir.

Rafadan Tayfa'nın çocuklara sosyokültürel değer öğretmedeki ve kültür aktarımındaki rolü oldukça büyüktür. Sıkça kullanılan diyaloglarda sürekli kültürel mesajlar verilmekte, çocuklara kazandırılması gereken değerler ön plana çıkarılmaktadır.

KAYNAKÇA

Önder, M. Ziya Gökalp'te Kültür Kavramı, Erişim tarihi: 20.04.2019, http://earsiv.sehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11498/13312/001582165010.pdf?sequence=1

Erişim tarihi: 20.04.2019, https://www.a24.com.tr/cocuklarin-yeni-gozdesi-rafadan-tayfa-iddiali-yapimlarin-pabucunu-dama-atti-haberi-40088182h.html?h=51

Erişim tarihi: 18.04.2019, http://www.rehberlikservisim.com/wp-content/uploads/2015/11 /Verimli-Calisma-Teknikleri-.pdf.

Erişim tarihi: 20.04.2019, https://www.trtcocuk.net.tr/rafadantayfa

Erişim tarihi: 20.04.2019, http://www.rafadantayfa.com/

4-6 YAŞ ARASI OKUL ÖNCESİ DİNİ EĞİTİM: DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI KUR'AN KURSLARI (YOZGAT İLİ ÖRNEĞİ)

Öğr. Gör. Melek COŞGUN SOLAK

Bozok Üniversitesi melek.cosgun@bozok.edu.tr

Özet

Eğitim, insan yaşamının genelini kapsayan ve gelişim özelliklerine göre farklılıklar arz eden bir süreçtir. İnsan hayatını evrelere ayırdığımız zaman, en önemli evrenin çocuğu yaşama hazırlayan çocukluk dönemi olduğu da bilinen ve doğrulanan bir gerçektir. Okul öncesi dönemde, çocuğun diğer gelişim alanlarında olduğu gibi dini gelişimi de son derece önemlidir. Bu dönemde çocuğa verilecek dini duygular ve eğitim gelecek yaşamında çocuğun dini davranış ve yaşantısında belirleyici olacaktır. Nitekim çocuğa okul öncesi dönemde verilen dini eğitimin niteliği, kazanımlar açısından dikkat edilmesi gereken bir diğer husustur. Bugüne baktığımız zaman Meb'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının yanısıra Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı okul öncesi eğitimi kapsayan '4-6 Yaş Kur'an Kursları Projesi' hayata geçirilmiş olup 2013 yılından itibaren faaliyet göstermektedir.

Bu çalışmada, Diyanet İşleri Başkanlığının hayata geçirdiği 4-6 yaş Kur'an kurslarının öğrenci, öğretici ve faaliyetler açısından içinde bulunduğu durum, eğitim-öğretim programlarının içerik ve nitelikleri ayrıca bu kurumları tercih eden ebeveynlerin gerekçeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çocuğun dini eğitimi noktasında kurumlarda görev yapan yönetici ve öğreticilerin yanısıra öğrenci velileri ile de derinlemesine görüşmeler yapılarak, mevcut durumları, ihtiyaçları, amaç ve beklentileri ortaya koymak hedeflenmiştir.

DİB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimi ve uygulamaları, diğer devlet ve özel okul öncesi kurumlardan ayrıştıran özellikler nelerdir ve ebeveynler bu kurumları neden tercih etmektedir? sorusu araştırmanın problemini oluşturmuştur. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

-Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı okul öncesi (4-6 yaş) kurumlarda çocuğa bakış nasıldır?

-Bu kurumlar neden ihtiyaç hissedilmiş ve nasıl bir model oluşturulmuştur? Çocuk için hangi eğitim ve uygulamalar öngörülmüştür?

-Ebeveynler hangi gerekçe ve beklentiler ile çocuklarını bu kurumlara göndermektedir?

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, 4-6 Yaş Din Eğitimi, Kur'an Kursları

4 TO 6 YEARS OLD PRE-SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION: PRESIDENCY OF RELIGIOUS AFFAIRS QURAN COURSES (YOZGAT PROVINCE EXAMPLE)

ABSTRACT

Education is a process that covers the whole of human life and differs according to the developmental characteristics. When we divide human life into phases, it is a known and confirmed fact that the most important universe is the childhood period that prepares the child for life. In the preschool period , religious development of the child is extremely important, as in other areas of development. The religious feelings and education to be given to the child during this period will be decisive in the religious behavior and life of the child in his future life. As a matter of fact, the quality of religious education given to the child in preschool period is another point to be considered in terms of achievements.

In this study, it was tried to determine the situation of the 4-6 year old Koran courses put into practice by the Presidency of Religious Affairs in terms of students, instructors and activities, the content and qualifications of education and training programs, as well as the reasons for the parents who prefer these institutions. It is aimed to reveal the current situations, needs, goals and expectations by conducting in-depth interviews with the parents of the students as well as the administrators and teachers working in the institutions at the point of the child's religious education .

What are the features that distinguish education and practices in preschool education institutions affiliated to DİB from other public and private preschool institutions and why do parents prefer these institutions? The question posed the problem of the research. In this context, answers to the following questions were sought:

-What is the view of the child in preschool institutions (4-6 years) affiliated to the Presidency of Religious Affairs?

-Why have these institutions been felt in need and what model has been established? What education and practices are foreseen for the child?

- With what reasons and expectations do parents send their children to these institutions?

Keywords: Preschool Education, 4-6 Age Religious Education

GİRİŞ

Eğitim, insanı içinde var olduğu yaşama hazırlayan, yaşamın her safhasında etkili bir süreçtir. Özellikle okul öncesi çocukluk dönemi çocuğun her alandaki gelişiminin (sosyal, fiziksel, duygusal, psikomotor vs) çocuğun gelecekteki yaşamını da tamamen ve doğrudan etkilediği önemle vurgulanır (Oruç, 2010:75). Dewey, eğitim ve öğretimi aslında çocuğun kendi kendine yetmeyi öğrenmesi ve başarması olarak görür. Dewey'e göre hayatın dışında, çocuğa sadece bilgiler yüklemek suretiyle verilen bir eğitim makul değildir ve kabul edilemez. Ona göre eğitim, çocuğun karakterini oluşturan, kişilik özelliklerine etki ederek eyleme dönüştüren bir faaliyettir (Yeşiltaş ve Kaymakcı, 2009:228-229). Bilginin eyleme dökülmesi için, gelişime uygun olarak, uygulama ve pratiğe yönelik verilmesi oldukça önemlidir.

Okul öncesi dönem, çocuğun gerçek yaşamla tanışarak çevresiyle etkileşime girdiği, karakterinin ve davranışlarının şekillenmeye başladığı bir gelişim evresidir. Bu süreç aslında çocuğun gelecek yaşantısındaki eğitimin ilk basamağını oluşturur. Bu eğitim ile çocuklar bir sonraki basamak olan ilköğretime hazırlanarak, sosyal, bilişsel gelişimlerine de destek sağlanır; dil gelişimindeki eksiklikler giderilmeye çalışılır.

Her kültürde okul öncesi eğitim büyük önem arz eder. Türklerin geçmişine baktığımızda Fatih Sultan Mehmet döneminde okul öncesi eğitime yönelik 'Sıbyan Mektepleri'nin kurulmuş olduğu ve bu mekteplere kız-erkek 5-6 yaş grubu her çocuğun gidebileceğinin belirtildiği bilinmektedir (Aslanargun ve Tapan, 2011: 220). Günümüzde de okul öncesi eğitime yönelik uygulanan politikalar ve yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitime gösterilen önem ve hassasiyetin artarak devam ettiği gerçeğini yansıtır. Okul öncesi dönemde, çocuğun gelişimin her alanında desteklenmesini, diğer çocuklar ile aralarında oluşan gelişimsel farklılıkların giderilmesini amaçlayan eğitim öğretim programları uygulanmaktadır. Çocuk, aile ve çevresinden aldığı eğitimle birlikte yeni kazanımlarını sistemleştirerek eğitim sürecine devam eder. Okul öncesi eğitimin kazanımları açısından çocuğun içinde yaşadığı kültürün, yaşam tarzının, aile ve çevre desteğinin de rolü büyüktür. Ebeveynler, çocuğa yönelik ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda eğitimlerine yön verir, ileriye yönelik istedikleri tutum ve davranış biçimlerinin oluşması için ona uygun bir eğitim biçimini tercih ederler. Bu tercihlerinde hayat felsefeleri ve yaşam biçimleri kadar aldıkları eğitim ve ekonomik yeterliliğin belirleyiciliği de kaçınılmaz bir gerçektir.

Bu güne kadar okul öncesi eğitimle ilgili çok sayıda akademik çalışmalar yapılmış; gelişimin dönemleri, özellikleri çok yönlü olarak ele alınmış; çocuğun psikolojik, sosyal, fiziksel, psikomotor, dil gelişimi gibi alanlarda eğitiminin gerekliliği ve önemi her defasında yeniden vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitime yönelik politikalar, mevzuatlar, yeterlilikler, pedagojik eğitimler, öğretmen ve veli görüşleri pek çok açıdan değerlendirmeye alınmış; adeta disiplinler arası bir trafik oluşturulmuş, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili çalışmalar hız kazanmıştır. Bütün bu araştırma ve çalışmalardan yola çıkılarak belki de en net ulaşabileceğimiz veri, okul öncesi dönemin insan hayatındaki en kritik dönem olduğu ve nitelikli bir eğitimin son derece önemli arz ettiği sonucudur.

Ülkemizde okul öncesi eğitim hizmeti Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında devlet okulları ve diğer özel kurumlar tarafından verilmektedir. Bu okulların müfredatları MEB'in belirlediği program ve içerik çerçevesinde, yönetmenliklere uygun olarak verilmekte ve düzenli olarak denetimleri sağlanmaktadır. Ayrıca veliler bu konuda en hassas denetimciler olarak karşımıza çıkar. Çünkü çocuktaki bilgi ve davranış değişikliklerini en iyi bilen ve

gözlemleyen ebeveynlerdir. Bu dönemde çocuğun ilgi ve yetenekleri de keşfedilmeye başlanarak, yaratıcılıkları desteklenmiş olur.

Çocuğun kişilik ve karakterinin oluşmaya başladığı okul öncesi dönemi (4-6 yaş) bu noktada son derece kritik bir dönemdir. Bu süreçte, diğer gelişim alanının desteklenmesine yönelik verilen eğitimler gibi dini eğitimin de verilmesi gereklidir. Çocuğun dini duygu ve davranışları bu doğrultuda şekillenecek ve dini yaşantısına büyük oranda yön verecektir. Ülkemizde bu konuda çalışmalar yapılmış, çocuklar için din eğitimi projesi hayata geçirilmiştir.

Diyanet İşleri Başkanlığı 2013 yılında başlatmış olduğu 4-6 yaş grubu okul öncesi eğitimini de kapsayan Kur'an Kursu Projesi ile çocukların gelişimine katkı sağlamak ve onlara değerler eğitimi vermek öncelikli hedef olmuştur. Eğitimler Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi yönetmenliğine uygun olarak tasarlanmış, bu kapsamda, çocukların yaşlarına ve gelişimlerine uygun olarak bir din eğitimi vermek, onların Kur'an-ı Kerim'i tanıyabilmesini sağlamak, onları değerler eğitimi ile hayata hazırlamak, örnek bir model oluşturmak amaçlanmıştır. (https://www.diyanet.tv)

DİB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimi ve uygulamaları, diğer devlet ve özel okul öncesi kurumlardan ayrıştıran özellikler nelerdir ve ebeveynler bu kurumları neden tercih etmektedir? sorusu araştırmanın problemini oluşturmuştur. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

-Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı okul öncesi (4-6 yaş) kurumlarda çocuğa bakış nasıldır?

-Bu kurumlar neden ihtiyaç hissedilmiş ve nasıl bir model oluşturulmuştur? Çocuk için hangi eğitim ve uygulamalar öngörülmüştür?

-Bu kurumlarda mekân-çocuk ilişkisi nasıldır? Mekân hangi koşullara uygun olarak dizayn edilmiştir?

- Bu kurumlardaki görevlilerin pozisyonları ve nitelikleri nelerdir? Çocuk gelişimi ve eğitimindeki yeterlilikler sağlanabilir nitelikte midir?

-Ebeveynler hangi gerekçe ve beklentiler ile çocuklarını bu kurumlara göndermektedir?

1. Kuramsal Çerçeve

İlk çağlardan itibaren çocuğun gelişimi ve çocuk eğitimi ile ilgili konular üzerinde durulmuş, Platon, Aristo, J. Locke gibi düşünürler fikir beyan etmişlerdir. Platon eğitimi dönemlere ayırmış, Aristo ise çocuğun doğal gelişimine ve yaşına göre eğitim verilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Örneğin Platon çocuğun 3 yaşına kadar temel bakım alması gerektiğini, 3-7 yaş arasında ise oyun ve masal gibi etkinliklerle ruhunun geliştirilmesi ve vatandaşlık bilgisinin verilmesi gerektiğini söyler. Aristo ise 5 yaşından önce çocuğa öğretim verilmesine karşıdır. Çocukların sadece oyun ve masallarla vakit geçirmesini tavsiye eder. 5-7 arası yaşlarda ise taklit yoluyla eğitime başlanabileceğini savunur. J. Locke ise yeni bir düşünce ortaya koyar. "Tabula rasa" düşüncesi nitekim çocuk eğitimi düşüncesinde de belirleyicidir. İnsan zihnini boş bir levhaya benzeten Locke, dolayısıyla çocuğun eğitimi ve gelişimi üzerindeki belirleyiciliği eğitim ve çevre olarak görür (Taşkın, 2015:27).

J.J.Rousseau, çocukların doğuştan iyi olduğunu, sonrasındaki eğitim ve deneyimlerle bu durumunu koruyamadığını ileri sürer. Yani çocuğun aile ve çevresel unsurlar ile aldığı eğitim onun sonraki yaşamında son derece etkilidir. O,

yaşamın kendisini başlı başına bir eğitim olarak görür. Çok korumacı ailelere karşıdır çünkü çocukların yaşamı deneyimleyerek öğrenmeleri gerektiğini savunur. Ona göre çocuklar bütünüyle özgür olmalıdır (Çuhadar, onceokuloncesi.com). Rousseau, çocuk eğitimi konusundaki bu yaklaşımı ile deneyimin gelişime olan katkısını farketmiş olmakla birlikte, özgürlük noktasında işi abartıya götürmüştür. Neticede her deneyim doğru bilgi sunmaz ya da bilginin doğru-yanlışlığı noktasında farkındalık oluşturmaz.

Pestalozzi, yine deneyimleri önemseyen bir düşünürdür. Eğitiminin çok yönlü olarak verilmesini gerekli görerek, çocuğu pek çok yönden geliştirecek eğitimin gerektiğini savunur. Ayrıca materyal kullanımı onda çok önemlidir. Öğrenmeyi somuttan soyuta göre düzenleyerek, somut materyaller ve etkinlikler önerir. Evrensel bir eğitim anlayışına sahip olan düşünür, eğitimde insanlararası ayrım gözetmeden, herkese eşit bir eğitim hakkını savunur. Rausseau'ya karşın eğitim noktasında çocuğun tamamen özgür olmasını doğru bulmaz ve bunun işe yaramayacağını söyler (Taşkın, 2015:29)

J. Dewey çocuğu merkeze alan bir eğitim anlayışından yanadır. Öğretmenler ise, çocukların ilgilerini öğrenecekleri noktalara yönlendirerek ve çocukların yeteneklerinin gelişmesini sağlayarak yardımcı olurlar. Ona göre okul toplumu yansıtır ve yaşamdan bir parçadır. Montessori de, çocukların yeteneklerinin gelişmesi için doğru materyal kullanımı ve etkili yönteme dikkat çeker. Kontrol ve denetim çocuğun kendisine aittir aslında yani disiplin içseldir (Taşkın, 2015:31).

Büyüme ve gelişime ait bazı kuramlar mevcuttur. Örneğin Erikson'a ait olan psikososyal kuram, Gesell'e ait olgunlaşma kuramı, Piaget tarafından ortaya konan bilişsel kuram, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı (bizdosyalar.nevsehir.edu.tr). Kuramlar çocuk gelişimine etki eden içsel ve dışsal unsurlara dikkati çeker ve çevre, kültür, davranışlar, hazırbulunuşluk gibi durumlar bu kuramlar içerisinde vurgulanır. Bilişsel kuramı din öğretimi açısından değerlendirmeye alacak olursak, çocuğun seviyesine uygun bir eğitimin gerekliliğini ve yine uygun seviyede materyal kullanım ile öğretmeye çalışmanın önemini anlamış oluruz. Nitekim bilişsel kuram öğrenmede anlayıp kavramayı temele alır. Kolay anlaşılamayan kavramlarda etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleşmeyecektir. Sosyal öğrenme kuramında adından anlaşılacağı üzere çocuğun öğrenme etkinliğinde çevresel faktörlerin etkisi ve önemi vurgulanır. Özellikle din eğitiminde ve dini eğilimde bu kuramı çok etkili görebiliriz. Çocuklar özellikle duygusal gelişimlerinde çevreden oldukça fazla etkilenirler. Çevrelerindeki insanları model alma, gözlemleme, onların hareketlerini tekrar ve taklit etme gibi özellikleri vardır. Yani, dini eğitimi veren kişilerin her şeyden önce öğrettikleri bilgileri önce kendilerinin yapmaları ve ona uygun yaşamaları gerekmektedir. Öğretici kişilerin karakterleri, eylemleri, duruşları çocuğun model alma durumu söz konusu olacağından çok önemlidir. Özellikle öğretici tercihlerinde alan bilgisinin yanında kişinin diğer hallerinin de dikkate alınması ve zaman içinde takip edilmesi önem arz etmektedir. Eğer o öğreticide bilgisini çocuğun seviyesine uygun olarak aktarma yeteneği yoksa ve çocuk için iyi bir model oluşturmuyorsa bunun tespitinin yapılıp, alana daha uygun öğreticinin verilmesi elzemdir. Elbette bu kuramların kapsamı bu kadar sınırlı değildir ancak çalışmanın ekseninde kısa örneklere yer verilmiştir.

Vygotsky, ortaya koyduğu sosyokültürel kuram (Taşkın, 2015:35) ile çocuk eğitiminde içsel unsurların yanında çevrenin önemini de vurgular. Bu yaklaşımların ortak noktaları, çocuğun sağlıklı gelişimine katkı sağlamak ve çocuk eğitiminde yol gösterici olmaktır. Bu kuramların birden fazlası bizim çalışmamız için yol gösterici olacaktır. Nitekim

çocuk eğitimi ve gelişimi üzerine düşünmek, çocuğun gelişimine ve performansına katkı sağlamak için bu kuramların birbirini tamamlayan yönlerinden faydalanmak çok önemlidir.

Klasik şartlanma kuramı (Pavlov), adından da anlaşılacağı üzere deneğe klasik koşullanma ile tepki göstermeyi öğretmeyi hedefler (Sağlam, 2009:254). Örneğin bu kuramı din eğitimi açısından ele alacak olursak, din öğretiminde de uyaran ve tepki eşleşmesine dikkat etmemiz gerektiği sonucuna ulaşacağız. Örneğin bireysel ya da kurslarda din eğitimi alan bir çocuğun yaşından kaynaklanan davranışları olumsuz bir sonlandırma ile karşı karşıya kalırsa çocuk buna tepki verecek ve o eğitime bir daha gitmek istemeyecektir. Buna karşın ilgi, sevgi ve kendi seviyesine uygun bir yaklaşımla dini bilgiler öğretilmeye çalışılırsa çocuk hem buna istek duyacak hem de aynı ilgi ve sevgiyle karşılık verecektir. O nedenle dini eğitimde çocuğun hazırbulunuşluğunun yanısıra öğretim süreci de bir o kadar önemlidir. Çocuğa eğitim verilen mekân, öğreticiler, materyaller, çocuğa yaklaşım vs. bütünüyle eğitimin atmosferini oluşturur.

Skinner tarafından geliştirilen edimsel koşullanmada ise davranıştan sonra o davranışı pekiştirecek bir ödül sunulmaktadır (Sağlam, 2009:257). Özellikle dini eğitimde ve eğilimde ilgi, sevgi, zorlamama çok önemlidir. Zorlamadan ziyade ödül çocuğa güzel bir destektir. Öğretilmek istenen bilgi çocuğun dikkatini çekmeyebilir, yaşının üzerinde kalabilir ya da çocuğun ilgisini çekmeyebilir. Çocuğun seviyesine uygun ilgili bir yaklaşımın beraberinde çocuk psikolojik olarak da desteklenmelidir. Çocuğun gayretini ve heyecanının artması, öğrenmenin ve eylemlerin pekişmesi için çocuk ödüllendirilmelidir. Bu ödül küçük hediyeler şeklinde olabileceği gibi ilgi, sevgi ve övgü şeklinde de verilebilir. Burada önemli olan ödülün de çocuğa uygun olması ve abartılmamasıdır.

Yine Freud'un psikanalitik kuramına göre çocuğun kişiliği ve ahlaki gelişimi için ilk beş yıl çok önemlidir ve gelişim bu süreçte oluşur (bizdosyalar.nevsehir.edu.tr). Bu kuramı din öğretimi açısından değerlendirdiğimiz zaman özellikle değerler eğitimi noktasında erken davranmanın önemi de ortaya çıkar. Özellikle din öğretiminin ilk yılları değerler eğitiminin verilmesi şeklinde geçmektedir.

2. Literatür

Günümüze kadar okul öncesi eğitimle ilgili çok sayıda akademik çalışmalar yapılmış; gelişimin dönemleri, özellikleri çok yönlü olarak ele alınmış; çocuğun psikolojik, sosyal, fiziksel, psikomotor, dil gelişimi gibi alanlarda eğitiminin gerekliliği ve önemi her defasında yeniden vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitime yönelik politikalar, mevzuatlar, yeterlilikler, pedagojik eğitimler, öğretmen ve veli görüşleri pek çok açıdan değerlendirmeye alınmış; adeta disiplinler arası bir trafik oluşturulmuş, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili çalışmalar hız kazanmıştır. Bütün bu araştırma ve çalışmalardan yola çıkılarak belki de en net ulaşabileceğimiz veri, okul öncesi dönemin insan hayatındaki en kritik dönem olduğu ve nitelikli bir eğitimin son derece önemli arz ettiği sonucudur. Özellikle ülkemizde son dönemde çocuğa yönelik din eğitimi yeniden ülke gündeminin ön sıralarına taşınmış ve bununla ilgili çalışmalar, yayınlar hız kazanmış ve eğitim farklı bir boyutta değerlendirmeye açılmıştır. Çocuk ve din eğitimi konusunda literatüre baktığımız zaman çalışmaların henüz çok yeni ve yüzeysel kaldığını görmekteyiz. Eğitim sonuçları itibariyle uzun gözlem ve değerlendirmeleri gerektirir.

Tosun ve Çapcıoğlu (2015), 4-6 yaş grubu eğitim veren Kur'an kursları öğretim programlarını incelemiş, çocuğun dini gelişimini kuramlar çerçevesinde ele almışlardır. Bu çerçevede 4-6 yaş grubu eğitim veren Kur'an kursları

değerlendirmeye alınmış, amaç ve kazanımlar saptanmaya çalışılmıştır. Tosun ve Çapçıoğlu, çalışmalarında Kur'an kurslarındaki öğretim programını, özellikle etkinlik uygulamaları ve kazanımlar açısından dini gelişim kuramlarına uygun olarak tespit etmiş; ancak gelişim seviyesine uygunluk noktasında bazı durumların göz önünde bulundurulmadığını da söylemişlerdir. (Tosun, Çapcıoğlu, 2015:717)

Çanakçı (2018), yaptığı çalışmada çocuğun gelişim özellikleri ve bu bağlamda din eğitimini incelemiş ve konuyla ilgili çözüm önerileri getirmiştir. Çocukluk döneminin önemini vurgulayan yazar, gelecek yılların temelinin atılması ve kişilik ve karakter oluşumunun başlaması açısından bu dönemi diğer evrelerden ayırır. Çocuğa din eğitiminin tam anlamıyla verilebilmesi için çocuğun gelişimine uygun değerler eğitimi verilmeye başlanmalı, çocuğa paylaşmak, yardımseverlik, hoşgörü, empati gibi ahlaki değerler öğretilmelidir (Çanakçı, 2018: 80-86).

Köylü ve Oruç, çocuklara yönelik din eğitiminin verilmesi ile ilgili bir çalışma yapmış, 'Çocukluk Dönemi Din Eğitimi' adında bir kitap yayınlamışlardır. Kitapta çocuğun diğer gelişim özellikleri yanında dini gelişim özellikleri de ele alınmış, çocukluk dönemi din eğitimi aile, okul ve medyada din eğitimi bağlamında ele alınmıştır (Köylü, Oruç, 2017).

Kılıç, ilgili konu bağlamında bir çalışma yapmış, konuya farklı bir açıdan yaklaşarak etkinliklerle din öğretimini ele almıştır. Konuyla ilgili kaynak kişilerle derinlemesine görüşmeler yapmış ve ayrıntılı bilgiler elde etmeye çalışmıştır. Yazar, geleneksel din eğitiminin yanında bütünleşik programların uygulanarak değişik aktivitelerle verilen dini eğitimin çok daha kalıcı ve eğlenceli olacağını vurgulamaktadır (Kılıç, 2018:906).

Köylü, çalışmasında, çocukluk döneminde dini noktalarda belirgin özellikleri, çocuğun dini eğitimine yönelik temel hususları, çocuğa Allah'ı öğretmeyi ve Allah inancını anlatmayı konu edinmiştir. Yazar, özellikle çocuğa din öğretiminde etki eden olumlu ve olumsuz faktörleri vurgulayarak ve bu durumları göz önünde bulundurarak din öğretiminin verilmesini tavsiye etmiştir (Köylü, 2004:154).

Yazıbaşı, okul öncesi dönemde din eğitiminin önemi ve çocuklara kazandırdıkları ile ilgili bir çalışma yapmış, çocukluk döneminde din eğitimi nasıl olmalı, dini konularda ne öğretilmeli, ne kadar öğretilmeli gibi meseleleri tartışmaya açmıştır (Yazıbaşı, 2016:317).

Türk (2014), çalışmasında çocuğun duygusal gelişimine vurgu yaparak, çocuğa yönelik din eğitimini konu edinmiştir. Çocuğun dini gelişimine kaynaklık eden duygusal gelişimine dikkat çeken Türk, duygusal gelişim ile dini duygular arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. Sevgi, güven, bağlanma, himaye edilme gibi duygular ile çocuğun dini duyguları arasında bağ kurmuş; dini duyguların kaynağı olarak bu temalara atıfta bulunmuştur. Yazar, çocukluk dönemini, hem duygusal hem de dini gelişimin temeli olarak nitelendirir (Türk, 2014:144-157). Türk, yine bir başka çalışmasında (2015), çocukluk döneminde dua kavramını ele almış, bunun din eğitimi açısından önemini değerlendirmiştir. Duayı çocuk gelişimi açısından incelemiş; çocuklara yönelik dualaların özelliklerini inceleyerek çocukluk döneminde duanın önemini saptamaya, çocukların bu bilince nasıl sahip olabileceklerini araştırmaya çalışmıştır. Bu bağlamda çocukların dua etmeyi çok sevdikleri, Allah ile konuşmak istedikleri bulgusuna ulaşmıştır (Türk, 2015:447-466).

Oruç (2014), erken çocuklukta dini eğitimi, bunun teorik temellerini, yaklaşımları, İngiltere ve Almanya'da uygulanan örnekleri çalışmasına konu edinmiştir. Erken çocukluk döneminde dini eğitimin önemli ve gerekli olduğunu

vurgulayan yazar, çocuklara yönelik dini eğitimin yöntem ve içerik olarak yetişkinlerden farklı verilmesi gerektiğini, çocukluk dönemi gelişim özellikleriyle uyum göstermesinin önemini, aksi takdirde dini gelişimin olumsuz etkileneceğini, hatta dini eğitimin başlamadan sona ereceğini söyler (Oruç, 2014:633). Oruç yine başka bir çalışmasında (2013) çocuklara yönelik din eğitimini dini gelişim teorileri açısından ele alır. Dini gelişimde yeni yaklaşımları irdeleyen yazar, bu teorileri din eğitimi bağlamında ele alarak bir değerlendirmeye gider (Oruç, 2013:978-981). Oruç (2016), okul öncesi döneme yönelik dini eğitimin çok yönlü olarak ülkemizde yeterince tartışılmadığını söyler. Okul öncesi eğitimi teolojik ve pedagojik açıdan ele alan yazar, çeşitli ilke ve yaklaşımlar temelinde, çocuğun gelişimine uygun bir din eğitimi verilmesi gerektiğini savunur (Oruç, 2016:55). Oruç (2010), diğer bir çalışmasında okul öncesi çocuğun gelişiminde dini duygunun kökenlerini araştırmış, çocuğun dini ve duygusal gelişimi ile ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur. Ayrıca kişinin gelecekteki dini yaşantısı ile çocukluk dönemindeki dini ve duygusal gelişimi arasında sıkı bir ilişki olduğunun altını çizer (Oruç, 2010:94).

Doğan (2014), Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı okul öncesi dönemi eğitim veren Kur'an kursları üzerine bir araştırma yapmış, bu kurslara ait öğretim programları, program çıktıları ve kazanımları üzerine bir değerlendirmeye gitmiştir. Çalışmasında bu kurslardaki öğretim programının 4-6 yaş okul öncesi eğitim dönemi gelişim özelliklerine uygunluğunu tespit etmeyi hedeflemiştir. Sonuç olarak ise, program kazanımlarının bazılarının çocuğun gelişim düzeylerine uygun olduğunu, bazılarının ise çocuğun gelişimine uygun olmadığını ve programdan çıkarılması gerektiğini gerekçeleri ile belirterek yeni öneriler getirmiştir (Doğan, 2014:201).

Uzun ve Köse (2017), okul öncesi dönemde değerler eğitimi verilmesine yönelik öğretmenlerin görüşlerini ele alarak incelemişlerdir. Çalışma Kahramanmaraş'ta görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak yapılmıştır. Öğretmenlerin ortak görüşü olarak değerler eğitiminin okul öncesi dönemde verilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Uzun ve Köse, 2017:305). Okul öncesi eğitimi konu alan ve öğretmen öğrenci görüşlerine yer veren bir başka yazar Kıldan (2012)'dır. Çalışmada okul öncesi eğitimin amacı tartışılmış, bu konuda öğretmen ve velilerin algı ve görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır (Kıldan, 2012:135).

Sağlam (2000), okulöncesi eğitimde, din eğitimi bağlamında taklit etkinlikleri üzerine bir araştırma ve değerlendirme yapmıştır. Çocuğun bu dönemde taklit yeteneğinin çok kuvvetli olduğunu, çocuğun bu yeteneğini kullanabileceği ve model alabileceği güzel örnekleri tiyatro, kukla, drama gibi etkinliklerle sunulmasının önemini vurgulamıştır (Sağlam, 2000:6).

Selçuk (1990), çocuğun okul öncesi dönemi eğitiminde dini motiflerin kullanılmasıyla ilgili bir çalışma yapmıştır. Çocuğun dini gelişimi ve karakteristik özelliklerine göre çocukluk dönemini üçe ayıran yazar, ilk çocukluk dönemi olarak adlandırdığı 4-6 yaş okul öncesi dönemi dini motifler üzerinde bir araştırmaya yoğunlaşmıştır (Selçuk, 1990:107).

Çınar (2016), konuyla ilgili bir kitap hazırlayarak, okul öncesi dönemi din eğitimini, öğretmen ve velilerin görüşleri üzerinden incelemiş ve değerlendirmiştir. Özellikle veli ve öğretmenlerin, çocuklara dini eğitim verilmesi konusuna yaklaşımlarının nasıl olduğunu ve neye göre belirlendiğini, nelerden etkilendiğini tespit edilmeye çalışmıştır. Okul öncesi dönemi 3-6 yaş olarak ele alan yazar, keşfetmenin, öğrenmenin en hızlı ve istekli olduğu bu dönemi kritik dönem olarak adlandırır (Çınar, 2016:2).

Öztürk (2018), bir analiz çalışması yapmış, okul öncesi dini eğitimde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Kur'an kursları projesini inceleyerek çeşitli öneriler getirmiştir. Çalışmada böyle bir projeye neden ihtiyaç duyulduğu, kamuoyunun proje ile ilgili talep ve desteği de irdelenmeye çalışılmıştır. Yazar, yapmış olduğu araştırmalardan yola çıkarak özellikle 15 Temmuz sonrası bu projeye talebin oldukça arttığını söylemektedir. Dini cemaat ve özel kurumlara olan güvenin azalmasını gerekçe olarak sunar (Öztürk, 2018:20).

İzci, çocuk eğitiminde dini eğitimini, Gülçür, çocuğun dini eğitiminde Allah'ı anlatmayı, Çankırılı, çocuk psikolojisi ve ruh sağlığı bağlamında dini eğitimin yeri ve önemini, Duygulu, Çocuğa Allah'ın nasıl anlatılması gerektiğini, Salzman, çocuğa iyi yada kötü eğitimin verildiği durumları, Karaçay, iyi bir çocuk yetiştirmenin önemli yol ve kurallarını konu edinmiş; çocuğa yönelik din eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği ile ilgili araştırma ve deneme yazıları kaleme almışlardır. Konuyla ilgili sorular sormuşlar, tartışma alanı açmışlar ve öneriler getirmişlerdir (İzci vd, http://www.firaset.bz.tc).

Ayrıca bu konuyla ilgili çeşitli yüksek lisans ve doktora tezleri hazırlanmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi'nde Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda Prof. Recep Yaparel danışmanlığında Ali Baz Bilici tarafından '0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi' başlığı ile bir doktora tezi yapılmıştır. Bilici, okul öncesi dönemi çocuğun yaşamında altın dilim olarak ele alır. Bu dönemde çocuk, bilişsel, zihinsel, fiziksel gelişim noktasında en hızlı ve verimli gelişim dönemini yaşar. Çocuk, diğer konularda olduğu gibi, dini gelişimini de sosyal öğrenme yoluyla almaya başlar; gözlem ve model alma onun için en iyi öğrenme şeklidir (Bilici, 2014:295-300). İzmir Katip Çelebi Üniversitesi'nde Yağcı (2018) tarafından diyanetin 4-6 yaş grubu Kur'an kursu eğitimini öğreticiler açısından değerlendirmeye almış ve bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır (Yağcı, 2018). Yine aynı üniversitede Nas (2018) tarafından çocuğun dini gelişimi ve dini eğitimi ile ilgili bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Çalışmada çocukların gelişim dönemleri bütün yönleriyle ele alınmış, dini konu ve kavramlar noktasında çocukların görüşleri değerlendirmeye alınmıştır (Nas, 2018).

İstanbul Üniversitesi'nden Uzun (2016), bir yüksek lisans tezi hazırlayarak okul öncesi dini eğitimi ele alarak Türkiye ve Amerika'da uygulanan programları karşılaştırmalı olarak değerlendirmiştir (Uzun, 2016). Yine Göktepe (2015) tarafından Cumhuriyet Üniversitesi'nde bir yüksek lisans tezi hazırlanmış, okul öncesi dini eğitimde kullanılan materyallerle ilgili çalışma yapılarak oyuncak, görsel etkinlikler ve oyunlarla ilgili örnekler sunulmuştur (Göktepe, 2015). Aynı Üniversite'de Yıldırım, okul öncesi eğitimi alan çocuklara yönelik dini eğitimle ilgili Sivas örneği üzerinden bir çalışma yapmış, yüksek lisans tezi hazırlamıştır (Yıldırım, 2015). Hitit Üniversitesi'nde Kurt (2017) tarafından bir yüksek lisans tezi hazırlanmış, Ankara örneği üzerinden yapılan araştırmada 4-6 yaş arası eğitim veren Kur'an kurslarına yönelik velilerin beklentileri ve bu kurslardan memnuniyet düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır (Kurt, 2017).

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli:

Çalışma, nitel bir yaklaşım ile DİB'e bağlı 4-6 yaş arası okul öncesi dini eğitim veren Kur'an kursları kapsamında, çocuğa yönelik dini eğitim süreci fenomenolojik bir araştırma ekseninde yapılmıştır. Fenomenolojik araştırma daha çok bireyin gündelik yaşam pratiklerini ve deneyimlerini ön planda tutar ve bu deneyimlere anlam atfederek

somutlaştırır. Bu deneyimler genel olarak gündelik yaşam pratiklerinin yanısıra eğilimler, mevcut durumlar, algı ve kavramlar olarak birer fenomen şeklinde ortaya çıkar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 72).

Araştırmada nitel görüşme tekniği kullanılmış, okul öncesi dönemi eğitimini kapsayan 4-6 yaş grubu Kur'an kursları projesi çerçevesinde kursların mevcut durumu ve niteliği ile ilgili elde edilen verilerin betimsel analiz tekniği ile çözümlenmesi yoluna gidilmiştir. Yaptığımız analizlerden elde ettiğimiz bu veriler, çalışmamız için belirlediğimiz tema ve kategorilere göre düzenlenmiş, görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmış ayrıca betimleme ve yorumlama da yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırma çocuğa yönelik dini eğitim verilmesi noktasında Diyanet İşleri Başkanlığının hayata geçirdiği 4-6 yaş Kur'an kurslarının öğrenci, öğretici ve faaliyetler açısından içinde bulunduğu durum, eğitim-öğretim programlarının içerik ve nitelikleri ve tercih edilme sebeplerini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın örneklemi DİB'e bağlı 4-6 yaş Kur'an kursları kapsamında Yozgat il merkezinde bulunan ve okul öncesi (4-6 yaş) eğitim kapsamında hizmet veren Kur'an kurslarıdır. Yozgat il müftülüğünden alınan izinler doğrultusunda Yozgat merkezde bulunan üç kreşte araştırma ve gözlem yapma imkânı elde edilmiş, ancak eğitim-öğretimi aksatmadan görüşme yapılabilecek bir kreşteki üç öğretici, yönetici ve iki öğrenci velisi örnekleme dâhildir. Bu katılımcıların hepsi kadınlardan oluşmaktadır. Öğrenci velileri kurs vasıtasıyla ulaşılan iki katılımcıdır. Öğreticiler farklı vasıflara sahip olacak şekilde tercih edilmiş, yöneticinin verdiği bilgiler doğrultusunda seçilmiştir.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Tekniği

Araştırmada, Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları (4-6 yaş grubu) hakkında bir araştırma yapılmış, diyanetin okul öncesi dönemi din eğitimi projesine yönelik ön bilgiler toplanmıştır. Araştırma Yozgat ilinde yapıldığından, Yozgat İl Müftülüğü'nden gerekli araştırma izni alınarak kurum yöneticisi, öğreticisi ve velilerle ilgili konuda derinlemesine görüşmeler yapılmış; kurum, öğrenci ve öğretici nitelikleri ilgili gerekli bilgiler toplanmış, ayrıca kurum ortamını gözlemleme fırsatı elde edilmiştir. Daha sonra bu kurumlara ait eğitim programları gözden geçirilerek bir içerik analizi yapılmış ve elde edilen veriler kullandığımız diğer yöntemleri desteklemek amaçlı kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve araştırmanın amacı doğrultusunda önceden hazırlanmış sorular ile derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Öğreticiler, yöneticiler ve velilere ayrı sorulardan oluşan görüşme formları hazırlanmış ve ayrıca onların da soru sorup cevaplandırabileceği, öneride bulunabileceği bir alan açılmıştır. Sorular dört kategoriden oluşmaktadır ve bunlar; kurslara yönelik çalışmalar, eğitim-öğretim programının içeriği ve öğreticiler ve öğrenciler ile ilgilidir.

Araştırmaya gerekli veriyi sağlamak için yapılan görüşmeler, kurumda görevli kişilerin (yönetici ve öğretici) gönüllü katılımcı olması neticesinde ve samimi bir ortamda gerçekleştirilmiş, katılımcılara açık uçlu sorular sorulmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve sonrasında yazıya aktarılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, kategorilere göre düzenlenerek üzerinde analiz yapmak için hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın problem ve alt problemlerine göre ve de katılımcıların görüşlerinden de yararlanarak alt temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri doğrudan aktarılmış, üzerinde analize gidilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmış, veriler önceden belirlediğimiz temalar çerçevesinde gruplandırılarak çözümlenmiştir. Bu çerçevede çalışmada kullanılan temalar ve alt kategorileri Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1: Veri Analizi İçin Belirlenen Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
Çocukluk Dönemi Din Eğitimi	▪ Çocukta Dini Duygu Gelişimi ▪ Din Eğitiminin Gerekliliği ▪ 4-6 Yaş Dönemi Okul Öncesi Dini Eğitim
DİB 4-6 Yaş Kur'an Kursları	▪ 4-6 Yaş Kur'an Kurslarına Yönelik Çalışmalar ▪ 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Eğitim-Öğretim Programları ▪ 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Görevli Yönetici ve Öğreticiler ▪ 4-6 Yaş Kur'an Kurslarına Devam Eden Öğrencilerin Velileri

4. Bulgular ve Yorum

Burada araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılar ile yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili veri elde edebilmek amacıyla katılımcılara Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an kurslarının mevcut durumu, başkanlık ve müftülüğün bu kurslara yaklaşımı, kurslarla ilgili yönetici, öğretici ve velilerin görüşleri, ihtiyaç ve beklentiler sorulmuş, görüşmenin gidişatına göre sorular detaylandırılmıştır. Soru ve cevaplar aşağıdaki tema ve kategorilere göre düzenlenmiş ve veriler analiz edilerek betimleme ve yorumlama yapılmış, katılımcıların cevapları doğrudan çalışmaya dâhil edilmiştir.

4.1. 4-6 Yaş Dönemi Okul Öncesi Dini Eğitim

Okul öncesi eğitim dönemi, çocuğun kişilik özelliklerini tespit etme ve karakter oluşumunu destekleme açısından, çocuğun bütün yaşantısını olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek bir eğitim dönemini kapsar.

Bu dünyada var olmanın ve varlığının bilincinde olmanın insanlara yüklemiş olduğu bir takım sorumluluklar vardır. Öncelikle ilahi bir gücün varlığını kabul edip buna inananlar bir takım dini bilgileri referans alır ve yine bu dini bilgiler doğrultusunda düşünce ve davranışlarını şekillendirirler. Bu durum ise inandıkları din doğrultusunda bilgi sahibi olabilmek için dini bir eğitimi gerekli kılar.

Ülkemizde din eğitiminin ne zaman başlaması gerektiği, eğitimin pratiğe dökülmesi için yaşamın hangi dönemlerinde verilen eğitimlerin etkili olduğu uzun süre tartışma konusu olmuştur ve hala farklı çevreler tarafından bu tartışmalar süregelmektedir. İlgili literatüre baktığımız zaman din eğitiminin çocuğun karakter oluşumu ve davranış gelişimini kapsayan okul öncesi döneme kadar inmesi gerektiği gerekçeleri ile ifade edilmiş ve uygun görülmüştür. Yaşamda dini önceleyen bir anlayış için bilginin daha ziyade eyleme dökülmesi ve hayatın bu doğrultuda şekillenmesi temel prensiptir. Dini eğitimin gerekli görülmesi ve edinilmeye çalışılması için dini duyguların gelişmiş olması gerekir ki, bu süreci en iyi temsil eden evre okul öncesi dönemdir; bu dönemin gelişim özellikleri ile örtüşür. Çocuğun gelişim özelliklerine uygun verilmeyen bir eğitim ise, çocuğun eylemlerine dini bir vasıf kazandırmak yerine, aksine bir durum seyrederek dini bir yaşantıdan uzaklaştırabilir. Dini eğitim verilmesinde belki de en önemli nokta, öğretilecek dini bilginin çocuğun gelişim özelliklerine ne kadar uygun olduğu ve eğitimin ne şekilde verilmesi gerektiğidir.

Yapılan çalışmalar ve çocuğun gelişimindeki temel ilkeler bize, çocuğun dünyasının yetişkinlerden çok farklı olduğunu, dolayısıyla onlara verilecek eğitimin yöntem ve içerik olarak da yetişkinlerden çok farklı olması zorunluluğunu bize gösterir. Bu bilgi, dini eğitim açısından da gereklidir ve okul öncesinde din eğitimi çocuğa dini bilgi yüklemek yerine, çocukta dini duyguları ve ilgiyi geliştirmeye, çocukta bir Allah tasavvuru oluşturmaya yönelik olmalıdır. Ayrıca çocuğa örnek alabileceği iyi bir model oluşturarak, çocuğun pedagojik gelişimine uygun, basit, sade, kısa bilgiler ve çeşitli eğitim materyalleri yardımı ile sevgi ve güven çerçevesinde dini eğitim verilebilir (Oruç, 2014:633).

Katılımcı öğretici, kurslarda okul öncesi dönemde dini eğitim noktasında çocuklara verilmek istenen eğitimi şu şekilde izah etmektedir: “Benim her zamanki dediğim temel unsur hani ahlak yönünden güzel, bireysel olarak ezberci değil hayatına geçiren olsun, kuralları öğrensin. Yardımlaşmadır, dayanışmadır yaptığımız etkinliklerle göstermeye çalışıyoruz. Bir arkadaşlık, bir sevgi saygı, mesela biri yere düştüğünde arkadaşına gülen değil, arkadaşının elinden tutup onu kaldırması hani ben bu şeylere daha çok önem veriyorum. Çünkü 4 yaş sınır. 4 yaşındakiler bu şeyleri almadıkları zaman ileriki yaşlarında tamam belki tam etkilemeyecek ama çok önemli yer tutacak. Ben velilere şunu diyorum: Kur’an’ı Kerim’i her zaman öğrenirler bunun 1. sınıfı var 2. sınıfı var 3. sınıfı var. Siz açıp bir gün bir sayfa okuyabiliyor musunuz kendinizden pay biçin. Bu 4 yaşında önce öğrenmesi gereken kurallardır. Değerler eğitimi, hani bunları öğrensinler, Kur’an’ı da öğrenirlerse çok güzel. Yapabildiğimiz şey bu, bilmiyorum ben bunu uyguluyorum. Bu yaşta da almaları gerektiğini düşünüyorum çünkü ileri yaşta olduğu zaman çocuğun bilmesi gerekiyor, kendisinin yaratıcısını, peygamberini, dinini, yani kitabını. Bunları bilmesi gerekiyor.”(Katılımcı 1).

Yine dini öğretme noktasında birtakım önceliklerin olduğunu, çocuğa yönelik öncelikle hangi eğitimlerden başlanması gerektiği, çocukların gelişim özelliklerine uygun bir seviyede öğretime devam edilmesinin önemini daha önce vurgulamıştık. Öğreticilerin bu konudaki önceliğini sorduğumuzda şu cevapları aldık:

“Önceliklerimiz onlarda davranış değişikliğini oluşturmak. Ahlaki gelişimi önemli. Herşeyden önce birbirlerine karşı saygılı davranmayı öğrenmeleri, birbirlerinin haklarına riayet etmeyi öğrenmeleri, doğru söylemenin ne kadar önemli olduğunu öğrenmeleri, kendilerine kızılacak olsa bile yalan söylemeye meyilli olmamaları gerektiği vs. bunları aşılamaya çalışıyoruz. Zaten kitaplarımızda da var bunlarla alakalı eğitimler. Yani bunları genişleterek anlatıyoruz çocuklara. Kendi söylemlerimizi katarak, kendi tecrübelerimizi katarak, yaşadığımız bazı şeyleri katarak, bir hikâye oluşturarak. Büyüklere küçüklere saygılı, sevgili olmaları gerektiği, büyükler konuşurken sözlerini kesmemeleri gerektiği gibi şeyleri öğretiyoruz.”(Katılımcı 1).

Diğer katılımcımız ise bu konuda şunları söylemiştir: “Önce kitabımızdan gidiyoruz zaten. Kelime-i Tevhid ve Kelime-i Şehadet’i öğretiyoruz. Ondan sonra Rabbi Yessir’i öğretiyoruz. Sonra yavaş yavaş surelere iniyoruz. Arada bir hadis veriyoruz çocuklara. Ben çok vermiyorum, hep ezber gitmesinler diye. Küçük oldukları için de çok ezbere girmek istemiyorum. Zaten kitabımızda şiirlerimiz var, şiirlere biraz daha önem gösteriyorum. Kelime dağarcıkları çoğalsın, dil gelişimleri desteklensin diye. Dualardan sonra hani namazdı, oruçtu anlayabilecekleri şekilde gidiyoruz.”(Katılımcı 2).

Özellikle sistematik bir şekilde dini eğitim verilirken, belli bir program dâhilinde ilerlemek çok önemlidir. Kurslar da bir program oluşturmalı, uygulamaya konulmadan önce daha geniş bir perspektiften çocuğun gelişimine uygunluğu açısından irdelenmeli ve daha sonra aktif hale getirilmelidir. Katılımcı öğreticiler din eğitimi programının uygulanmasında dikkat ettikleri hususları şöyle anlatmışlardır: “Soyut kavramlara hassas yaklaşıyoruz. Anlayamayacağı şeylere, ahiret, cennet, cehennem konularına asla girmiyoruz. Meleklerin, şeytanın özelliklerine girmiyoruz. Bunlara asla ve asla girmiyoruz. Onların anlayamayacağı hiçbir şeyden bahsetmiyoruz.”(Katılımcı 1) Diğer katılımcı ise şu şekilde özetlemiştir: **“**Çocukların yapabileceği düzeye inmeye çalışıyorum. Mesela bir hikâye okunacağı zaman önce hikâyeyi kendim okuyorum. Çocuklar nereyi anlayamaz altını çiziyorum ya da o sayfayı atlıyorum ve yahut da orayı somutlaştırmaya çalışıyorum. Hani buna çok dikkat ediyorum. Mesela çok cennettir cehennemdir, melektir hiç girmemişimdir o konulara. Peygamberimizi anlatıyorum. Allah-u Teâlâ’yı yaratıcı olarak bildikleri için onunla ilgili sorular geliyor. Önce okuyup çocuklara öyle vermeyi tercih ediyorum.”(Katılımcı 2)

4.1.1. Çocukta Dini Duygu Gelişimi

Yaşamda dini önceleyen bir anlayış için bilginin daha ziyade eyleme dökülmesi ve hayatın bu doğrultuda şekillenmesi temel prensiptir. Dini eğitimin gerekli görülmesi ve edinilmeye çalışılması için dini duyguların gelişmiş olması gerekir ki, bu süreci en iyi temsil eden evre okul öncesi dönemdir; bu dönemin gelişim özellikleri ile örtüşür. Çocuğun gelişim özelliklerine uygun verilmeyen bir eğitim ise, çocuğun eylemlerine dini bir vasıf kazandırmak yerine, aksine bir durum seyrederek dini bir yaşantıdan uzaklaştırabilir. Dini eğitim verilmesinde belki de en önemli nokta, öğretilecek dini bilginin çocuğun gelişim özelliklerine ne kadar uygun olduğu ve eğitimin ne şekilde verilmesi gerektiğidir.

Özellikle din eğitiminde ve dini eğilimde Bandura’nın sosyal öğrenme kuramını (bizdosyalar.nevsehir.edu.tr) çok etkili görebiliriz. Çocuklar özellikle duygusal gelişimlerinde çevreden oldukça fazla etkilenirler. Çevrelerindeki insanları model alma, gözlemleme, onların hareketlerini tekrar ve taklit etme gibi özellikleri vardır. Yani, dini eğitimi veren kişilerin her şeyden önce öğrettikleri bilgileri önce kendilerinin yapmaları ve ona uygun yaşamaları

gerekmektedir. Öğretici kişilerin karakterleri, eylemleri, duruşları çocuğun model alma durumu söz konusu olacağından çok önemlidir.

Dini duygunun oluşumunda algı ve ilgi oldukça önemlidir. Çocukların bu konudaki algı ve ilgileri hususunda bir tespite gitmek için onların özellikle en çok hangi konularda soru sorduklarını öğrenmek istedik. Katılımcı öğreticiden aldığımız cevap şu şekilde: "Bu seneki öğrencilerimin çoğu geçen seneden öğrencilerim. Geçen sene daha çok soruyorlardı. Allah var neden göremiyoruz? Öğretmenim insanlar öldükten sonra nereye gidiyor? Bu tarz sorular soruyorlar. Ayrıca özel sorular da soruyorlar. Öğretmenim yaşınız kaç? Kaç çocuğunuz var? Gelen kızınız mıydı? Cep telefonunuzun şifresi kaç? (gülüyor) gibi sorular."(Katılımcı 1).

Diğer katılımcının verdiği cevap bu konuda çok geçerli bir cevap olmamıştır: "Şu anda hiç aklıma gelmiyor ama çok soru soruyorlar. Sadece çocuklar soyut şeyleri sordukları zaman geçiştirmiyorum. İçinden çıkamadığım şeyleri yarın cevaplayacağım diye söylüyorum çocuklara. Soyut şeyleri çok soruyorlar, somut şeyleri anlıyorlar zaten." (Katılımcı 2). Öğrencilerin sordukları sorular kadar aldıkları cevabın içeriği ve niteliği de onların duyguları üzerinde etkilidir.

Öğrencilerin en sevdiği aktivitelerin ne olduğu ile ilgili olarak katılımcıların kendi ifadeleri ile şunlar söylenebilir: "Parmak boyamayı çok seviyorlar, sulu boyayı çok seviyorlar, sevdikleri alan çok. Kes-yapıştırı çok seviyorlar."(Katılımcı 1). "Çocuklar en çok oyun odasını seviyorlar. Sonra kes-yapıştırı çok seviyorlar. Drama yaptırdığım zaman, böyle rol verdiğim zaman çok hoşlarına gidiyor." (Katılımcı 2)

Yukarıdaki verilere baktığımız zaman çocukların bütün ilgilerinin yaşlarının da gereği olarak oyun üzerinde yoğunlaştığını görmekteyiz. Dini duygunun oluşumunda bu anlamda sevilen oyunları dini içerikle zenginleştirebilir, dikkat çekici din temalı oyunlar geliştirebiliriz.

4.1.2. Çocuk İçin Dini Eğitimin Gerekliliği

Çocuklarda en gelişmiş özelliklerden biri de merak duygusudur. Çocukta merak etme ve öğrenme isteği oldukça fazladır. Özellikle çocuğun kendi başına hareket etme duygusunu kazandığı ve eyleme geçme fırsatı yakaladığı 3-4 yaş dönemi bu öğrenme ve merak duygusu çok yoğun biçimde yaşanır. Bu dönemde çocukların sordukları sorular ve aldıkları cevaplar kritik öneme sahiptir. Nitekim çocuk çevresini ona göre algılayıp anlamlandıracaktır. Bu nedenle çocukların sordukları sorulara cevap bulabilmeleri, aldıkları cevapların içeriği ve niteliği de son derece önemlidir. Çocuklar tatmin olacakları cevaplar bulamazlarsa ya da aldıkları cevaplar yaşlarına uygun olmadığı için sağlıklı algılayamazlarsa yanlış yönlenebilirler. Bu dönemde oluşan davranışlar ve dini algı gelecek yıllardaki davranış ve tutumların belirleyicisi olacaktır (Yazıbaşı, 2017:314). Dini eğitimin amacı aslında bir yaşam tarzı belirlemektir. Din hayatın dışında bir kesit değil, hayatın bizzat içerisinde gündelik yaşam pratikleri üzerinde doğrudan etkilidir. Hayatı anlamlandırmak, varlığının bilincine varmak noktasında dini veriler olmazsa olmazdır. Her şeyden önce yaratılmış bir varlık ve onun bir yaratıcısı vardır. Çocukluk çağında başlayan dünyada var olma nedenini sorgulama, nasıl, niçin, neden gibi sorulara cevap arama noktasında dini bilgi en güçlü referanstır ve bu soruların cevapları için dini eğitim kapsamında verilen bilgi gereklidir.

Katılımcı öğretici kursta çocukların sordukları sorulara şu örnekleri vermiştir: "Allah var neden göremiyoruz? Öğretmenim insanlar öldükten sonra nereye gidiyor?" (Katılımcı 1) görüldüğü üzere 4-6 yaş grubu çocukların

sordukları sorular dine yönelik olanları ve yine dini cevap gerektiren soru cümleleriyle karşılaşıyoruz. Bu açıdan çocuğa yönelik din eğitiminin oldukça önemli bir yer teşkil ettiğini söyleyebiliriz.

Bireyler, karakter ve kişilik oluşumlarında dini eğitimden destek alarak karmaşık ve duygusal eğilimlerini düzene koyarlar. Çünkü din, bireyin ruhsal yönünün bir bölümünü teşkil eder. Bu anlamda dini inanç kişiliğin çok yönlü oluşmasına katkı sağlar. Dini tutum ve davranışa sahip insanlar ahlaki ve psikoloji olarak da kendilerini dengeli tutmaya özen göstereceklerdir (Yazıbaşı, 2017:315).

4.2. DİB 4-6 Yaş Kur'an Kursları

Diyanet İşleri Başkanlığı 2013 yılında başlatmış olduğu 4-6 yaş grubu okul öncesi eğitimini de kapsayan Kur'an Kursu Projesi ile çocukların gelişimine katkı sağlamak ve onlara değerler eğitimi vermek öncelikli hedef olmuştur. Eğitimler Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi yönetmenliğine uygun olarak tasarlanmış, bu kapsamda, çocukların yaşlarına ve gelişimlerine uygun olarak bir din eğitimi vermek, onların Kur'an-ı Kerim'i tanıyabilmesini sağlamak, onları değerler eğitimi ile hayata hazırlamak, örnek bir model oluşturmak amaçlanmıştır. (https://www.diyanet.tv)

Çalışmada Yozgat il merkezindeki Kur'an kurslarını araştırmayı, bu kursların mevcut durumları hakkında bilgi edinmeyi hedefledik. Yozgat il merkezinde 4-6 yaş okul öncesi dini eğitim verilen Abdulhamithan, Naciye Afet Şahin ve Merkez Kur'an kursları hakkında ön bilgi topladık. Her bir kursta en az beş öğreticinin görev yapmakta olduğu, her birinde 100'ün üzerinde öğrenci bulunduğu bilgisine ulaştık. Araştırmamızın derinlemesine gerçekleştiği Naciye Afet Şahin Kur'an kursunda 128 öğrenci bulunmaktadır. Öğreticiler sabah ve öğlen grupları olmak üzere iki farklı şekilde eğitim vermektedirler.

Katılımcı kurs yöneticisi bu projeyi şu şekilde değerlendirmiştir: "Muhtemelen değerler eğitimi bazında almak istedi diyanet bunu. Değerler eğitimi bazında bunu geliştirip çocuklar üzerinde bunu uygulamaya başladılar ama hani alt yapı hazır olmadığı için bazen aksaklıklar da yaşandı, bunlar olmadı değil. Doğrudan hani 4-6 yaşa hitap etmeyi bilmeden belki ilahiyat mezunu bu alana yönlendirildi ama çok da başarılı olamadı diyebilirim"(Katılımcı 3).

Katılımcı görüşünden yola çıkarak ve projenin henüz olgunlaşmamış olmasından dolayı bazı pürüzlerin oluşabildiğini, bu alana yönelik bir eleman yetiştirme programı olmadığı için öğretici temin etme noktasında sıkıntılar yaşandığını görmekteyiz. 4-6 yaş dönemi kritik bir dönemdir ve onlarla iletişim kuracak öğreticinin bu anlamda pedagojik bir eğitim alması, çocuk gelişimi ve psikolojisini bilmesi çok önemlidir.

Okul öncesi dönemde diğer eğitimler arasında dini eğitime de yer verme, çocukların gelecek tasavvuru ve davranışlarını düzenlemede son derece önemli ve gereklidir. Bu kurslara ihtiyacın olup olmaması noktasında katılımcı yönetici şunları dile getirmiştir: "Bu kurslara gerçekten çok ihtiyaç vardı. Bu yaşta hani değerler eğitimini çocuğun tam alması gerekiyor dersek bir başlangıç olması gerektiği için ihtiyaç vardı. Ama hani doğru yöntemler belki bulunamadığı için etkili olduğu yönler de var etkisiz olduğu yönler de var. Materyal yönünden hazırlıklı değildik, fiziksel alanlar çok yeterli değil. Çalışmalar yapılmış, bunlar bize seminerlerde hep söylendi ama uygulamada bazı sıkıntılar çıkabilmektedir."(Katılımcı 3)

4.2.1. 4-6 Yaş Kur'an Kurslarına Yönelik Çalışmalar

Başkanlık ve il müftülüğü tarafından kurslara yönelik pek çok çalışma ve hizmetler bulunmaktadır. Başkanlık tarafından kurs yöneticileri ve öğreticilerine yönelik hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenmekte, eğitim materyalleri hazırlanmaktadır.

Katılımcı öğretici, hizmetiçi eğitimlere katılımı konusunu şu şekilde anlatmıştır: "Hocam sadece ben kadroya geçtiğim zamanki hizmetiçi eğitim kursuna katıldım. 4-6 yaşla ilgili bir hizmetiçi eğitim almadım ama diyanetin iki kere hizmetiçi eğitimine katıldım, kırk gündü. Biz kendi mekânımızdaki eğitimlere katıldık. Kadroya geçtiğimizde bize burda verildi bir eğitim, sekiz haftalıktı yanlış hatırlamıyorsam. Ama orada da yine kendi müftümüz, müftü yardımcımız, şube müdürlerinin verdiği bir eğitimdi." (Katılımcı 1).

Katılımcılar görüşme sırasında materyal eksikliği ve kullanımı noktasında yaşadıkları zorlukları sık sık dile getirmişler, başkanlığın materyal hazırlama ve temin etme konusunda şunları söylemişleridir. "Bu sene biraz daha iyi ama daha da geliştirilebilir her anlamda. Yani diyanet sadece değerler kitabı değil de etkinlik kitapları da vermeli."(Katılımcı 1). Diğer bir katılımcı ise, "değerler eğitimindeki kısımlarda anlatacağımız konular hoşuma gidiyor. Ama şu kısmı boyama-kes-yapıştır şeyleri oluyor onu sevmiyorum. Ama hikâyeleri çok hoşuma gidiyor, dramaları hoşuma gidiyor. Ben başka kaynak bulmuyorum, bu kaynakları okuyup çocukların düzeyine göre ayarlamaya çalışıyorum." (Katılımcı 2) şeklinde cevap vermiştir.

4.2.2. 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Eğitim-Öğretim Programları

4-6 yaş arası çocuklara yönelik eğitim-öğretim programları çerçevesinde çocukların gelişim düzeyleri, dini eğitimin içeriği, kullanılan materyaller ve çeşitli etkinlikler aracılığı ile dinin öğretimi şeklinde sınıflara ayırarak, hazırbulunuşluk, gelişime uygunluk gibi kodları geliştirebiliriz. Katılımcı öğreticiler ile yaptığımız görüşmelerde kursa devam eden çocukların okul öncesi çağında olması sebebiyle daha ziyade oyun çocuğu olmaları, dini eğitim ve değerler eğitimi noktasında henüz hazır olmadıkları görülmektedir. Nitekim bu süreç aynı zamanda onları bu olgunluğa da ulaştırmaktadır.

Katılımcı öğretici, kursa devam eden çocukların hazırbunuluşlukları ile ilgili şu değerlendirmede bulunmuştur. "Yani çocuklar olgunluğa burada erişiyorlar. Bazı şeylerin bilincine burada varıyorlar. Bir şeyleri öğrenmek istemenin, onları öğrenmenin güzel olduğunu burada farkediyorlar."(Katılımcı 1). Bir diğer katılımcı bu konuda sağlıklı bir değerlendirme yapamamış sadece, "Çocukların çocuk olduğunu bilerek hiçbir şeye zorlamıyoruz."(Katılımcı 2) cevabı ile yetinmiştir.

İlk katılımcı her ne kadar çocukların olgunluğa kursta eriştikleri, bir şeylerin bilincine orada vardıkları ve zamanla farkındalık oluştuğu düşüncesini ileri sürse de, bunu bilimsel bir temele dayandıramamıştır. Nitekim bu düşünceyi doğrular gözlem raporları ve gelişim çizelgeleri ellerinde mevcut değildir. Aylık gelişime ait gözlem ve gelişim raporlarının tutulmadığı ve herhangi bir düzenlemenin yapılmadığı şu şekilde ifade edilmiştir.

"Yok, hocam onlara fırsat bulamıyoruz. Bizim en büyük eksikliklerimizden biri de bunlar zaten. Gelişim gözlem raporlarımızın olmaması, yeterli kaynak sağlanmaması."(Katılımcı 1). İkinci katılımcı öğretici ise, sadece velilerle görüştüğünü söyleyerek, çocuğun gelişimine ait takibi gelişigüzel bir şekilde yaptığını ortaya koymuştur.

Çocukların gelişim düzeylerinin ve hazırbulunuşluklarının belirlenmesinde mevcut yaşları oldukça önemlidir. Nitekim her yaş dönemine ait özellikler vardır ve farklılıklar olmakla beraber bize o yaş grubuyla ilgili önemli veriler sunarlar. 4-6 yaş grubuna yönelik kurslarda yaşın öğrenmeye etkisini de tespit etmek amacıyla katılımcı öğreticiye okul öncesi eğitimde hangi yaşları verimlik bulduklarını sorduk. Aldığımız yanıt şu şekilde: "Hocam 4 yaşındaki çocuklar daha oyun çocuğu oluyor, sınıfta durduramıyorsun. Çok verim alamıyoruz. Bir yaş daha sonra herşeyin farkında oluyor. Çünkü hani üç senedir gelip gözlemlediğimiz kadar böyle."(Katılımcı 1). Aynı soruyu yönelttiğimiz diğer bir katılımcımızın cevabı ise; "Sebep-sonuç ilişkisi kurabilmek bir tık üstünü gerektiriyor. Benim çocukların şuan kural bildiklerini düşünmüyorum. Bilen var ama hepsi değil. O yüzden 5-6 yaş diye düşünüyorum. Hani belki benim gözlemlediğim odur. Benim düşüncem, sırf Kuran'ı Kerim'e yoğunlaşıldığı zaman çocukların bıkacağını düşünüyorum. Önce bir kendimizi göz önüne alıp, ondan sonra çocuğu ölçmemiz gerekiyor.(Katılımcı 2).

Katılımcı çocukların öğrenmede zorlandıkları hususları şu şekilde anlatmıştır: "Mantık konularında çok zorlanıyorlar. Mantık kurma şeysinde, sebep-sonuç şeysinde çok zorlandıklarını görüyorum. Mesela harfleri verdik diyelim, harfler bittikten sonra biz üstüne, ötreye geçiyoruz. İçine mantık girdiği zaman çocuk orda bir karmaşaya giriyor. Oyunla yapıyoruz, en azından mantık ilişkisi kurmayı öğreniyor. 4 yaşında beş çocuğum Kur'an-ı Kerim'e geçti. Tek zorlandıkları cezm ve şedde oluyor."(Katılımcı 2)

Yine çocukların zorlandıkları noktalardan birinin de öğretim programından kaynaklandığını dile getiren katılımcı, programın gelişim düzeylerine daha uygun hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedir: "Şurda sıkıntı, 4 yaşla 6 yaşa aynı eğitimi vermemiz. Çünkü 4 yaşındaki çocuk da aynı eğitimi görüyor, 6 yaşındaki çocuk da. Bu 4 yaşındakine biraz daha hafifletilmesi gerektiğini düşünüyorum." (Katılımcı 2).

Diğer bir öğretici ise öğretim programının içeriğini biraz daha eleştirel bir dille şu şekilde ifade etmiştir: "Eğitim programı çocukların gelişim düzeylerine tam olarak uygun değil. Yani içerisinde ayetler falan oluyor. Çocuklar onları anlayamıyor mesela. Ayet oluyor, hadis oluyor. Yeniden düzenlenebilir. Daha farklı daha neşeli hale getirilebilir. Bu seneki kitabımız biraz daha güzel ama bu daha da geliştirilebilir. Görseller çok zayıf. Benim ilgimi çok çekmiyor ki çocuğun ilgisini çeksin."(Katılımcı 1).

Katılımcı öğretici kursta öğretim programını uygularken bir takım zorluklarla karşılaştıklarını, materyal temini noktasında sorunlar yaşandığını dile getirmiş, bu konuda şunları söylemiştir: **"**Şimdi şöyle bir şey, 4-6 yaş oluşturulurken çok kapsamlı oluşturulmamış. Diyanet kendisi de biliyor bu eksikliğini zaten. Biz bu eksikliği gidermeye çalıştık. Bizim elimizde sadece bir tane diyanetin değerler eğitimi kitabı vardı işte, cüzümüz bile yetersizdi, bu sene biraz daha yeterli kullanmaya başladılar."(Katılımcı 1)

Materyal kullanımını ise şöyle anlatmışlardır: **"**Dersi verdikten sonra çocuklara mesela kartondan olsun, evadan olsun harfleri yazıyoruz. Balık tutmaca mesela orda çocuğun hoşuna gidiyor. Şöyle mesela iki çocuğu karşı karşıya alıyoruz. İki tarafın masasında da öğrettiğimiz harfler var, çocuğa diyorum ki elin e'sini bul. Sırasıyla gidiyorum, hangi harfleri öğrendiyse o harfleri koyuyoruz masaya. Karşılıklı ve hızlı arama tekniği ile de çok güzel oluyor. Dersin dışında bu etkinlikleri de çok yapıyoruz. Bardaklarla yapıyoruz, zaten sınıfımızın süslemesi var. Genelde materyal olarak kâğıttır, kalemdir, kartondur, evadır, dil çubuğudur sonra keçedir, sonra bardaktır vs. Süt kutularından mesela otobüs yaptık,

yumurta kutusundan ayçiçek yaptık. (Katılımcı 2). Diğer bir katılımcı aynı konuda şunları söylemektedir: “Diyanetin kitabını kullanıyoruz. İnternetten yararlanıyorum genellikle. Elimizde bazı dokümanlar var.” (Katılımcı 1)

4.2.3. 4-6 Yaş Kur’an Kurslarında Görevli Öğreticiler

Bu bölümde katılımcı öğreticilerin mesleki özellikleri, alan bilgisi, öğretme ve uygulama sürecindeki yeterlilikleri değerlendirmeye alınmıştır ve elde edilen veriler üzerinden yorumlamaya gidilmiştir.

Katılımcı öğretici, verdiği bilgiye göre açıköğretim ilahiyat önlisans okumuş ve uzaktan eğitim programı ile eğitimini lisansa tamamlamıştır. Çalışma hayatı ile ilgili soruya verdiği yanıt ise şu şekildedir: “7 yıllık memurum kadrodan önce 2 yıl fahri Kur’an Kursu öğreticiliği yaptım. 3 yıldır 4-6 yaş Kur’an kurslarında görev yapmaktayım. Kadrolu olarak görev yapmaktayım.” (Katılımcı 1). Diğer bir öğretici ise, açıköğretim önlisans mezunu olup, aynı zamanda hafızlık eğitimi almıştır. Çalışma hayatı ile ilgili şunları söylemiştir: “1 yıl fahrilik yaptım, şuan sözleşmeli olarak ilk yılım. Yani toplam iki yıl. İki yıldır 4-6 yaş grubunda çalışıyorum. Şuan sözleşmeli olarak çalışıyorum 1 yıl olacak.” (Katılımcı 2)

Katılımcı öğretici mesleğiyle ilgili mevzuat konusunda bilgi eksikliği olduğunu ve bundan dolayı birtakım zorluklar yaşadığını ifade etmektedir: “Bazı noktalarda tıkandığım oluyor. Mesela nasıl anlatayım hak etmediğim bir muamele gördüğüm zaman nasıl davranacağımı bilemiyorum. Bu muamele velilerle ilgili değil il müftülüğüyle alakalı olabiliyor. (katılımcı 1)

Diğer bir katılımcı ise yine mevzuat konusunda bir takım kafa karışıklığı yaşadığını söylemiştir: “Özlük haklarımı şuan yeni olduğum için açıkçası çok bilmiyorum. Hani eksikliğini hissettiğim konu şu: Hani hep 4-6 yaşta mı çalışacağım, bayanlarda mı yoksa hafızlık kursunda mı? Ben hafız olduğum için hafızlık kursunu istiyorum. Hani konuyla ilgili başka bir şey araştırmadım yeni olduğum için.”(Katılımcı 2).

Katılımcı öğretici, 4-6 yaşa yönelik olarak yeterlilik noktasında kendini şu şekilde değerlendirmiştir: “İlk başladığım zaman elbette yetersizdim çok zorlandığımı da söyleyebilirim. Çünkü hiçbir eğitim almadan sadece hani halk eğitimin verdiği bir eğitimle biz başlatıldık. O zaman benim çocuk gelişimim de yoktu. Hani az çok formasyonum falan var ama bu farklı bir alan. Okul öncesi çocuk gelişimi farklı bir alan olduğu için biz kendimiz araştırarak kendi kendimizi geliştirerek bu yolda etraftaki kursların neler yaptığına bakarak ilerlemeye çalıştık. Ama şuan daha iyi olduğumuzu düşünüyorum. Bireysel bir çaba vardı ama kurs olarak da çabaladık biz bunu diğer arkadaşımla beraber. İki sınıf olarak başladık önce. İlk başladığımızda inanın nasıl yapacağımızı nasıl davranacağımızı bile bilmiyorduk. Çünkü kadınlardan direkt geçtik. Baya bir zorlandık. Ama dediğim gibi çocuklarla bir arada olunca nasıl davranmamız gerektiğini okuyarak, işte diğer kurslardaki arkadaşlarla istişare yaparak, araştırarak internet üzerinden, bu tarz yollara giderek aşmaya çalıştık. Şu anda daha iyi oturttuğumuzu düşünüyorum.”(Katılımcı 1). Diğer katılımcı ise kendi hakkında şu değerlendirmeyi yapmıştır: Şimdi alan bilgim, sadece sertifika alıp başladım ben. 296 saatlik halk eğitimden aldım bunu. Bu eğitim dört ayı buldu diye hatırlıyorum. Bayanlara atanmıştım, çocuklara ihtiyaç olduğu için, sertifikam da olduğu için buraya yönlendirdiler beni. Eğer sertifikam olmasa çalışamıyordum. (Katılımcı 2)

Öğreticilerin kendini geliştirmek ve alan bilgilerine katkı sağlamak için yaptığı çalışmalar şu şekildedir: “Mesela ben okumayı seviyorum çocuk gelişimi ile alakalı kitaplar okudum şu an isimlerini hatırlamıyorum ama yazılar okuyorum mesela internet üzerinden.”(Katılımcı 1) diğer katılımcını ise ifadeleri şöyledir: “Hani şuan kendimi geliştirmeye

çalışıyorum. En azından ordaki aldığım bilgilerle kalmak istemiyorum. Şuan kendimi eksik hissediyorum. Elimden geldiği kadar yapmaya çalışıyorum. Hani doğru yapmak amaçlı, etkinlik olsun, Kur'an-ı Kerim'i nasıl öğretebilirim ve yahut da çocuklara nasıl davranabilirim, bunlarda eksik taraflarım oluyor ama yapmaya çalışıyorum. Materyalleri takip ediyorum, sosyal medyadan takip ediyorum.(Katılımcı 2).

Okul öncesi eğitimde çocuklarla iletişime geçecek, onlara eğitim verecek öğreticilerin çocuğun gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi ve ona uygun bir davranış sergilemesi gereklidir. Katılımcı öğreticilerin bu konudaki eksiklikleri eğitimlerinden anlaşıldığı gibi, bu durumu kendileri de açıkça ifade etmektedirler. Bu öğreticilerin 4-6 yaş için gerekli pedagojik eğitime sahip olup olmadıklarını kendileri şu şekilde ifade etmişlerdir: "Tam anlamıyla değil hocam. Aslında eğitim fakültesinden bir formasyonum var. Din kültürü öğretmeni olmak için aldım. Okul öncesi çok farklı bir şey. Ben bunu örgün okumayı isterdim açıkçası. Ne kadar dışarıdan biz formasyon alsak da ben mesela bir staj eğitimine gitmedim. Nasıl anlatayım şimdi mesela bazı yerlerde tıkandığım noktalar oluyor. Mesela pedagojik formasyona, 4-6 yaş için gerekli pedagojik formasyona ihtiyaç duyuyorum. Bayanlarda deseniz tamam derim ama 4-6 yaşa geçtikten sonra bir sene ben çok bocaladım. Bir seneden sonra bunu oturtmaya çalıştım ama bu da şeyle oldu işte. Çocuk gelişimine başladım, ordaki bilgilerimle oldu biraz okumayla. Mesela Adem Güneş'in falan yazılarını okuyorum. İnternet üzerinden bulduğum çocuk gelişimi ile alakalı yazıları okuyorum. Mesela çocuklarla karşılaştığım durumlarda nasıl davranmam gerektiği hakkında en çok sorun yaşadım. Böyle diyeyim ben size hocam. Yani yoksa eğitim konusunda demiyorum ben bunu. Mesela çocuğun yaptığı davranışa karşı, ben buna nasıl davranacağım, sınırları nasıl belirleyeceğim. Çocuğu kısıtlarken o çocuktan olumlu bir tepki mi alacağım, kötü bir tepki mi alacağım. Hani bu davranışın bu çocuğa yararı mı olacak, zararı mı olacak. Ben bu konularda çok sorunlar yaşıyorum. Çocuk psikolojisi konusunda kendimi baya bir yetersiz hissediyorum. Mesela çocuk bir suç işliyor ben onu molaya çekiyorum. O mola alanında çocuk utanıyor. Arkadaşlarının içinde farklı bir duruma düşüyor. Ben bu çocuğa yarar mı sağlıyorum zarar mı veriyorum. Bunu çok irdeliyorum, anlatabiliyor muyum? Bu konularda nasıl davranacağımı bilemediğim anlar oluyor. Bu anlamda yetersizim. Ama eğitim için söyleyemem bunu. Normal bayanlarda çok güzel bizim eğitimimiz ama 4-6 yaş önemli. İlk başlarda bunun da sıkıntısını yaşadım. Çocuk soruyor; Allah var mı öğretmenim, biz niye göremiyoruz? Hani şimdi buna nasıl cevap vereceğiz. Bunun zorluğunu yaşıyorduk mesela. Sonra zamanla bunu aştık tabi kokularla, parfümlerle. Parfüm sıkıyordum ben çok güzel bunun kokusu var kokuyu hissediyorsun ama görebiliyor musun, göremiyorsun. Hani bunları bu şekilde aştık. Hep araştırarak, irdeleyerek, hep nasıl yapacağım acaba diye öğrenerek. (Katılımcı 1). Diğer katılımcı öğretici ise, zaten hiçbir pedagojik eğitim almadığını ve bir formasyona sahip olmadığını belirtmiştir.

Katılımcı öğreticiler, öğretimi planlama, düzenleme, uygulama ve rehberlik sürecindeki yeterliliklerini ise şöyle anlatmışlardır: "Bu sene daha iyiyiz. Diyanetin bize gönderdiği kitaplar içerik olarak çok eksik. Okul öncesi için yeterli değil, çok eksikleri olan bir kitap. Biz bunu dışarıdan takviyelerle götürebiliyoruz. Biz sadece değerler eğitiminde ve Kur'an eğitiminde o kitaplardan istifade ediyoruz, bir çocuğun okul öncesi eğitimde alabileceği şeyleri biz kendimiz burada tasarlıyoruz. Mesela haftalık toplantılarımız oluyor burada, arkadaşlarla her cuma o haftayı değerlendiriyoruz. Neler yaptığımızı, neler yapmadığımızı ve önümüzdeki hafta özel günlerden ne var, atıyorum kütüphaneler haftası, orman haftası, polis haftası…Biz bunlarla alakalı çocuklara muhakkak bir etkinlik yapıyoruz. Ya da bir adap vereceğiz çocuklara, o adap ile ilgili etkinlik yapıyoruz. O hafta ne yapacaksak onun taslağını mutlaka

çıkarıyoruz, planını projesini yapıyoruz ama aksaklıklar olabiliyor, bazen uygulamaya giriyor, bazen giremiyor."(Katılımcı 1). Diğer katılımcı ise sadece iletişim noktasında bir değerlendirmede bulunmuş ve şöyle söylemiştir: "Çocuklarla iyi diyalog kurduğumu düşünüyorum. Çocuklarla tek tek ilgilendiğim çok oluyor. Çünkü dediğim gibi küçük olduklarından onlarla ilgilenmek daha hoşuma gidiyor. Bireysel olarak ilgilenmeyi çok seviyorum."(Katılımcı 2).

Katılımcılara alan bilgisi yanında genel kültür noktasında da yeterliliklerini değerlendirmeleri istenmiş ve şu cevaplar alınmıştır: "4-6 Yaş Kur'an Kursları için genel kültür yeterliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? İnsan kendini nasıl değerlendirir ki hocam (gülüyor). Genel olarak iyi olduğumu düşünüyorum." (Katılımcı 1). "4-6 Yaş Kur'an Kursları için genel kültür yeterliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Dediğim gibi iki yıllık bir süreç benim için. Hani dediğim gibi böyle bir tamam değil, herşeyi yaparım şeysi değil. Kendimi geliştiriyorum mesela şuan kendimi yüzde yüz hissetmiyorum ama yukarı çıktığımı hissediyorum ilk başladığıma göre. İlk başladığımla şimdi arasında dağlar kadar fark var." (Katılımcı 2).

Katılımcı öğreticiler, çocuklara yönelik olarak mizaç ve karakter özellikleri konusunda kendilerini şu şekilde değerlendirmişleridir: "(Gülüyor) Aslında kendi çocuklarıma daha katıydım. Kızım şuan 22 yaşında. Ben buradaki çocuklara daha yumuşak olduğumu, daha sevecen daha ılımlı olduğumu düşünüyorum. Yani bazen kendimi bile tanıyamıyorum, çocuklara davranış şeklimden gerçekten. Dediğim oluyor yani; keşke kendi çocuklarıma da bu kadar anlayışlı olabilseydim."(Katılımcı 1). "Kişilik ve karakter yapınızı, 4-6 Yaş Kur'an Kursları öğreticiliği için nasıl değerlendiriyorsunuz? Şimdi çocukları çok seviyorum. Hani o yönden dediğim gibi çocuklarla ilgilenmeyi de çok seviyorum. Nasıl anlatsam sevdiğim için de daha hoş yapıyorum. Karakter yapım çocuklara çok uygun. Çocukla çocuk olabiliyorum. Çocuklarla birşeyler yaparken kendimi çok mutlu hissediyorum. O yönümü çok seviyorum." (Katılımcı 2).

Katılımcı öğreticiler, kurslarda niteliği ve verimliliği artırmak için şu önerilerde bulunmuşlarıdır: "4-6 Yaş Kur'an Kursları programının genel amaçlarının gerçekleştirilebilmesine yardımcı olabilecek önerileriniz var mıdır? Her şeyden önce mesela kurslara gerçekten bir çocuk gelişimi uzmanı veya okul öncesi öğretmeninin gelip görev yapması lazım. Bizim bir psikolojik danışmana mutlaka ihtiyacımız oluyor. Çünkü bazen bizim aşamayacağımız sorunlar oluyor, üstesinden gelemeyeceğimiz. Sonra yine biz İŞKUR personeliyle çalışıyoruz. Daimi eleman olması gerekiyor. Hocam biz burada elemanı yetiştiriyoruz tamam mı, bizde herşeyi öğreniyor, mesela mutfağa geliyor mutfağı öğreniyor, sınıfa geliyor bizle beraber etkinlik yapmayı öğreniyor. Elemanı yetiştiriyoruz, işte süresi dolunca çıkıyor, yeni bir eleman geliyor. Yeni bir eleman geldiği zaman biz tekrar sil baştan ona herşeyi anlatmak zorunda kalıyoruz." (Katılımcı 1). "4-6 Yaş Kur'an Kursları programının genel amaçlarının gerçekleştirilebilmesine yardımcı olabilecek önerileriniz var mıdır? Sınıfların kalabalık olması dezavantaj. Çünkü ne kadar çocuk, insan o kadar yetişemiyor. Bunun dezavantaj olduğunu düşünüyorum."(Katılımcı 2).

4.2.4. 4-6 Yaş Kur'an Kurslarına Devam Eden Öğrencilerin Velileri

Özellikle ebeveynlerin çocuklarını neden bu kurslara gönderdikleri, okul öncesi eğitim için dini eğitim veren bu kurumların tercih edilme sebepleri, kamuoyunun bu kursların varlığından ne derecede haberdar oldukları araştırmamızda yanıt arayan sorulardan birkaçıydı. Ebeveynlerin beklentileri, çocuğa görelik, karşılıklı memnuniyet

ya da varsa eksik bulunan hususlar noktasında veri elde etmeye çalıştık. Bunlarla ilgili iki katılımcı velimize bu doğrultuda sorular yönelttik ve ilk olarak çocuklarını 4-6 yaş dönemi bu kurslara neden gönderdiklerini sorduk. İlk katılımcı velimiz bu konuda şunları ifade etti: " Yani ilk başta hani dini eğitim alsın, temel amacımız o. Dini eğitim derken, sünnete falan uygun da yetiştiriyorlar hani onları da öğretiyorlar. Onu dışında bütün sureleri öğrendi, amacımızda oydu zaten. Kur'an'a işin açığı ben geçeceğini düşünmüyordum aslında. Hani en azından harfleri öğrenir, alışkanlık olur, yatkınlık olur falan diyordum ama şimdi Kur'an'a da geçti. Şimdi beş buçuk yaşında ama dört yaşında başladı."(Katılımcı 4). Diğer bir katılımcı veli ise çocuğunu bu kurslara gönderme nedenini şu şekilde anlatmıştır. "Her şeyden önce çocuğum Allah'ın, peygamberin isminin sıkça zikredildiği bir ortamda vakit geçirsin, o atmosferi yaşasın istiyorum. Elbette dua öğrenmesi, sure öğrenmesi beni mutlu eder ancak öğrenmese de sorun değil. Allah peygamber sevgisi verilsin yeterli benim için."(Katılımcı 5)

Velilerin kurstaki öğreticilerden en önemli beklentileri ise şu şekilde: "Yani başta çocuğa yaklaşımı konusunda en önemli beklentim. Hani onun seviyesine inebilmeli, onunla ne şekilde iletişime geçeceğini bilmeli. En önemli beklentim bu. Daha sonra, çocuğa gerekli dini eğitimi, terbiyeyi, dine uygun yaşamayı öğretmelerini bekliyorum." (Katılımcı 4). Diğer bir katılımcı ise şunları dile getirmiştir. "Çocuğuma ilgi ve sevgiyle yaklaşabilsin, onunla iletişime geçerken uygun bir dille konuşabilsin isterim. Eğitim anlamında beklentim var ama öğretim anlamında fazla bir şey beklemiyorum. Çocuğum saygıyı, güzel ahlakı, oturup kalkmasını, güzel konuşmasını geliştirsin isterim ama sure öğrensin, harf öğrensin diye bir beklentim yok. Ayrıca öğretmenlerine bu konuda benim çocuğumu zorlamamalarını da söylüyorum. Çocuğumun dini konularda ilgi, alakasının artmasını istiyorum kesinlikle çocuğumu zorlayarak tamamen uzaklaştırsınlar istemem. Böyle bir durum farkettiğim zaman zaten çocuğu oradan alırım diye düşünüyorum."(Katılımcı 5).

4-6 yaşta dini eğitim alan çocuklarda herhangi bir dini duygunun henüz oluşup oluşmadığı, davranışlarında bir değişim gözlenip gözlenmediği konusuna veli şu şekilde cevap vermiştir. "Dini olarak oldu. Sünnete uygun davranmaya başladı. Su içerken oturarak içmesi gibi. Öğrendiği her şeyi aslında geldiğinde anlatıyordu, anne tuvalete şöyle girmemiz gerekiyor, tuvaletten çıkınca böyle yapmamız gerekiyor diye. Mesela yemeğe tuzla başlıyor. Hani önce tuz yemem lazım anne, önce tuz getir diyor. Hani bu şekilde etkileri oldu." (Katılımcı 4).

Diğer katılımcı veli ise çocuğunda meydana gelen davranış değişikliklerini şu şekilde anlattı: "Aslında çocuğuma evde bazı şeyleri öğretiyorum. Ama çocuk arkadaşlarıyla birlikte olduğu ortamlarda da aynı davranışları pekiştirsin istiyorum. Çocuğumda dini konulara ilgisinin arttığını rahat gözlemleyebiliyorum. Televizyonda Allah, peygamber ismini duyar duymaz kafasını kaldırıp bakıyor. Ya da küçük çocukların söylediği ilahileri sonuna kadar izliyor. Cami ve ezana karşı ilgisi oldukça artı. Annemi üzmemeliyim, anneme yardım etmeliyim komşuyu rahatsız etmemeliyim gibi sözlerle de değerler eğitimi anlamında katkısını görüyorum. Bu açıdan bazı şeyler dikkatimi çekiyor. Daha çok şey vardır ama şimdi aklıma gelen bunlar."(Katılımcı 5)

SONUÇ

Okul öncesi dönem, bireyin gelecek yaşantısının temellerini atıldığı ve bir yönden de algı, tutum ve davranışların oluşumunda etkili olduğu için son derece önem arz eden bir dönemdir. Bu dönemde aile içi eğitimin yanı sıra bir de devlet okulları ve özel özel okullar okul öncesi eğitime yönelik hizmet sunmaktadır. Son dönemde okul öncesi

eğitimde dini eğitime de yer verme noktasında adımlar atılmış, dini içerikli dersler de müfretada alınmaya başlamıştır. Daha sonra ise Diyanet İşleri Başkanlığı bu konuda daha somut adımlar atarak kendi bünyesinde okul öncesi eğitimi kapsamında dini eğitime yönelik Kur'an kurları açmıştır. Bu kursları 4-6 yaş grubuna yönelik olarak düzenlemiş ve 2014 yılında ülke genelinde hayata geçirmiştir. Bu çalışmada daha çok çocuğa yönelik din eğitimini, din eğitiminin gerekliliğini ve çocukta dini duygu gelişimini, kurstaki eğitim öğretim programının içeriğini, öğreticilerin mevcut durumunu ayrıca öğretici ve veli açısından beklenti, ihtiyaç ve memnuniyet düzeyleri ile ilgili hususları tespit etmeye çalıştık. Araştırmanın problemi ve soruları doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

-Okul öncesi eğitimde 4-6 yaş Kur'an kursları oldukça önemli ve gerekli bir adımdı ve bu alandaki önemli ihtiyaç karşılanmış oldu.

-Kurslar, Cumhuriyet tarihinde ilk olduğu ve henüz yeni olduğu için gerekli altyapının tam oluşturulmadığı ve henüz sistemin tam oturmadığı, ilgili alana yönelik bir yükseköğretim programı bulunmadığı için öğreticilerin sadece Kur'an kursu öğreticileri öğreticilerinden seçildiği görülmüştür. Bu öğreticilere hizmet içi eğitimle çocuk gelişimi sertifikaları kazandırılarak, göreve başlamaları sağlanmıştır. Ayrıca kursta çocuk gelişimci, pedagog, diyetisyen vs. gibi alan uzmanları bulunmamaktadır. Bu konuda öğreticiler de sıkıntı çektiklerini ve ilgili alanlarda eleman istediklerini belirtmişlerdir. İleride bu eksikliklerin giderilmesi beklenmektedir.

-Diğer taraftan öğreticilerin materyal kullanımında yetersiz kaldıkları, 4-6 yaşa yönelik bir eğitim almadıkları için zorlandıkları, verilen eğitim ve seminerlerin yetersiz ve yüzeysel olduğu görülmüştür.

-Kursların toplumda oldukça karşılık bulunduğu ve yoğun talebin olduğu, araştırmanın yapıldığı kursta yaklaşık 130 öğrencinin olduğu ve önümüzdeki sene için talebin kurs kapasitesini aştığı vurgulanmıştır. Ancak fiziki alanların yetersizliği ve materyal eksikliği konusunda başkanlığın ve il müftülüğünün daha çok destek vermesi gerektiği sıkça dile getirilmiştir. İŞKUR ile gelen yardımcı personelin geçici olmasından dolayı sürekli yardımcı personel ihtiyacı duyulması, yetiştirilen yardımcı personel gittiğinde yerine yeni gelen kişinin en baştan yeniden eğitilmesinin yorucu ve aksaklıklara sebep olduğu ve bu nedenle kalıcı elemanların çalıştırılması isteği dikkat çeken başka bir taleptir. Eksiklikler ve ihtiyaçlar noktasında müftülüğün daha duyarlı olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

-Kurslara öğretici temininde en azından her kursta çocuk gelişimci çalıştırması gerektiği, program içerikleri, beslenme menüleri, materyal kullanımı ve etkinlik uygulamalarının çocuk gelişimcinin gözetiminde ve denetiminde yapılması gerektiği özellikle vurgulanması gereken bir noktadır. Daha ziyade tavsiyemiz her alanda kendi branşında öğretmenlerin görev yapması, ancak dini eğitim ve içerik noktasında işbirliği içinde olmalarıdır.

- Kurslardaki öğretim-eğitim programın içeriği değerlendirildiğinde diyanetin belirlediği içerik ve materyal olarak hala bir takım eksikliklerin bulunduğu, dini konularda verilen bilginin 4-6 yaş seviyesinin biraz üzerinde olduğu ve bu konuda biraz daha çocuğun gelişim düzeyine inilmesi gerektiği, etkinlik ve uygulamaların daha ayrıntılı olması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Nitekim etkinlikleri uygulayacak öğreticiler çocuk gelişimci değil, Kur'an öğreticisi oldukları için bu noktada sıkıntıların yaşandığı ve öğreticilerin yeterli düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir.

-Öğreticileri değerlendirdiğimiz zaman formasyon eğitimi konusunda yetersiz oldukları, örgün bir lisans eğitimine sahip olmadıkları ve çoğunlukla önlisans seviyesinde oldukları görülmüştür. Kur'an kursu öğretici iken çocuk

eğitiminde düzenlenen bir sertifika ile bu alana kaydırıldıkları görülmüştür. Kendileri de eksikliklerinin farkında olduklarını dile getirmişler, bu alanda kendilerini geliştirme gayretlerini de göstermişlerdir.

-Velilerden elde ettiğimiz verileri değerlendirdiğimiz zaman, çocuklarının gelişimi ve eğitimi noktasında çok detaycı olmadıkları, kurslardan fazla bir beklentilerinin görülmediği, sadece çocukları için dini eğilim noktasında destek bekledikleri saptanmıştır. Ayrıca kurstaki öğretim programının içeriği noktasında fikir sahibi olmadıkları, çocukları ile ilgili gelişimi ve davranış değişikliği ile ilgili yüzeysel bir farkındalık içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca verilere göre kursa devam eden öğrencilerin çok azının annesi çalışanlardan oluşmaktadır, annelerin büyük bir çoğunluğu ev hanımıdır. Öğreticiler tarafından yapılan durum değerlendirmesinde çalışan annelerin çocuklarının daha disiplinli olduğu ve daha istekli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum değerlendirmesi ise velilerin çoğunun henüz bu projenin yeterince anlaşılmadığı ve çocuklarda bu konuda henüz farkındalık oluşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bazı velilerin çocukları Kur'an öğrenmesindeki ısrarı da öğreticiler tarafından dile getirilmiştir ve konuda da yeterince bilinçli olunmadığı görülmüştür. Bu açıdan kurs yönetici ve öğreticilerinin ayrıca il müftülüğünün farkındalık kazandırmaya çalışmaları ve bilinçlendirme çalışmaları yapmaları bu projenin amacına ulaşmasına katkı sağlaması açısından son derece önemlidir.

KAYNAKÇA

Arslanargun, E. Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 11, Sayı 2, Ocak. Erişim tarihi: 12.04.2019, https://dergipark.org.tr

Çanakçı, A.A. (2018). Çocukluk dönemi gelişim özellikleri ve din eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi. Sayı:6, ss.51-93. Erişim Tarihi: 12.04.2019, https://dergipark.org.tr.

Çankırılı, A. Çocuk ruh sağlığı açısından din eğitimi. Erişim tarihi:14.04.2019, http://www.firaset.bz.tc/aile/ideladinegitimi.htm.

Çınar, F. (2016). Öğretmenlerine ve velilerine göre okul öncesi dönemde din eğitimi, Fakülte Kitabevi Yayınları, Isparta.

Çuhadar, A. Rousseau'da çocuk eğitimi, Erişim tarihi: 05.05.2019, https://www.onceokuloncesi.com/makale-arastirma-ve-bilimsel-yazilar/jean-jacques-rousseau-cocuk-egitimi-5130.html

Duygulu, G. Çocuğa Allah kavramı nasıl anlatılmalı? Erişim tarihi:14.04.2019, http://www.firaset.bz.tc/aile/ideladinegitimi.htm.

Doğan, D. (2014). Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an kursları öğretim programı (okul öncesi dönemi) dini bilgiler-1 öğrenme alanı kazanımları üzerine değerlendirme, KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, Erişim tarihi: 17.04.2019.

Gülçür, M.K. Okul öncesi çocuğun dini eğitiminde Allah tasavvuru. Erişim tarihi:14.04.2019, http://www.firaset.bz.tc/aile/ideladinegitimi.htm.

İzci, A. Çocuğun din eğitimi. Erişim tarihi:14.04.2019, http://www.firaset.bz.tc /aile/ideladinegitimi.htm.

Karaçay, Y. Mükemmel çocuk yetiştirmenin üç altın kuralı. Erişim tarihi:14.04.2019, http://www.firaset.bz.tc/aile/ideladinegitimi.htm.

Kaymakçı, S. Yaşiltaş K. (2009). John Dewey'in eğitim anlayışı ve sosyal bilgiler eğitimine yönelik bazı örnek uygulamaları, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:4 Sonbahar, ss.227-242 Erişim tarihi: 05.05.2019, https://www.researchgate.net.

Kıldan, A.O. (2012). Okul öncesi eğitimin amacına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri, Kastamonu Eğitim Dergisi, Ocak, Cilt:20, No:1, ss.135-150, erişim tarihi: 17.04.2015, http://www.kefdergi.com/pdf/20_1/20_1_10.pdf.

Köse, A. Uzun, M. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri, Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 12 Sayı: 23, ss.305-338. Erişim tarihi: 17.04.2019, https://dergipark.org.tr/download/article-file/317295

Köylü, M. Oruç, C. (2017). Çocukluk dönemi din eğitimi. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Nas, M. (2018). Çocukluk dönemi gelişimi ve din eğitimi. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erişim tarihi: 12.04.2019, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Oruç, C. (2014). Erken çocukluk dönemi din eğitimi: Teorik çerçeve, yaklaşımlar ve uygulama örnekleri, Yeni Türkiye, Sayı: 58. https://www.academia.edu/7550630/Erken_%C3%87ocukluk_D%C3%B6nemi_Din_E%C4%9Fitimi_Teorik_%C3%87er%C3%A7eve_Yakla%C5%9F%C4%B1mlar_ve_Uygulama_%C3%96rnekleri.

Oruç, C. (2013). Erken çocukluk dönemi dini gelişim teorileri bağlamında din eğitimi, Erişim tarihi: 12.04.2019, http://isamveri.org/pdfdrg/D03262/2013_8/2013_8_ORUCC.pdf.

Oruç, C. Okul öncesi din eğitimi: Pedagojik ve teolojik temeller, ilkeler ve yaklaşımlar, Erişim tarihi: 17.04.2019, https://www.academia.edu/23606157/ Okul_%C3%96ncesi_Din_E%C4%9Fitimi-Pedagojik_ve_Teolojik_Temeller_%C4%B0lkeler_ve_Yakla%C5%9F%C4%B1mlar

Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönemde dini duygunun kökenleri ve gelişimi, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, Cilt 10, Sayı 3, ss. 75-96. Erişim tarihi: 17.04.2019, http://isamveri.org/pdfdrg/D03296/2010_3/2010_3_ORUCC.pdf.

Öztürk, N. (2018). Okul öncesi dini eğitim: "Kur'an kursları okul öncesi din eğitimi projesi" ve öneriler, Seta, Temmuz Sayı:247. Erişim tarihi: 17.04.2019, https://setav.org/assets/uploads/2018/07/247-Okul-%C3%96ncesi-Dini-E%C4%9Fitim-%E2%80%9CKur%E2%80%99an-Kurslar%C4%B1-Okul-%C3%96ncesi-Din-E%C4%9Fitimi-Projesi%E2%80%9D-ve-%C3%96neriler.pdf.

Sağlam, İ. (2009). Okul öncesi eğitimde taklit etkinlikleri ve din eğitimi açısından değerlendirilmesi. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt:18, Sayı:2, s.251-256. Erişim tarihi: 14.04.2019, https://dergipark.org.tr/download/article-file/143689.

Salzman, C.G. Çocuğu kötü eğitmenin yolları. Erişim tarihi:14.04.2019, http://www.firaset.bz.tc/aile/ideladinegitimi.htm.

Selçuk, M. (2015). Çocuk eğitiminde dini motifler. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.

Taşkın, N. (2015). Okul öncesi eğitimde temel olan bazı görüşler, (editör: Gelengül Haktanır). Okul öncesi eğitime giriş. Anı Yayıncılık, Ankara, 9. Baskı.

Tosun, C. Çapcıoğlu, F. (2015), '4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, ss.705-Erişim tarihi: 12.04.2019.

https://www.researchgate.net/publication/284279996_4-6_Yas_Kur'an_Kurslari_Ogretim_Programinin_Dini_Gelisim_Kuramlari_Cercevesinde_Incelenmesi.

Türk, E.(2014). Çocukluk döneminde duygusal gelişim ve din eğitimi, Marife, Kış, ss. 143-158. Erişim tarihi: 14.04.2019, https://dergipark.org.tr/download/article-file/493939.

Türk, E. (2015). Din eğitimi açısından çocukluk döneminde dua kavramının önemi. İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi,Cilt:1 Sayı:3, Aralık, ss. 445-471. Erişim tarihi:14.04.2019, https://dergipark.org.tr/download/article-file/172424.

Uzun, S. (2016). Okul öncesi dönem din eğitimi (İslam dini) programlarının karşılaştırmalı değerlendirilmesi Türkiye ve Amerika örnekleri. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erişim tarihi: 12.04.2019, https://tez.yok.gov.tr/ UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Yağcı, S. (2018). Öğreticilere göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur'an kursları (İzmir örneği). İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erişim tarihi: 12.04.2019, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Yazıbaşı, M.A.(2017). Çocukluk döneminde din ve din eğitiminin çocuklara kazandırdıkları. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 1, Sayfa: 309-326. Erişim tarihi:12.04.2019, http://www.itobiad.com/download/article-file/301754.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 8. Basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş arası çocuklara din eğitimi (Sivas ili örneği). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erişim tarihi: 12.04.2019, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

İnternet kaynak, Erişim tarihi: 14.04.2019, https://www.diyanet.tv/diyanetin-4-6-yas-kurslarina-yogun-ilgi

Erişim tarihi: 14.04.2019, Gelişim Modelleri, http://bizdosyalar.nevsehir.edu.tr/ b226277c be72e53ca7a1a041baffcc21/gelisim-modelleri.pdf

ŞEFFAFLIK, MEDYA VE ÖZEL YAŞAM: ÖTEKİNİN ŞEFFAFLIĞI

Öğr. Gör. Melek COŞGUN SOLAK

Bozok Üniversitesi melek.cosgun@bozok.edu.tr

ÖZET

Günümüzde sıklıkla karşımıza çıkan kavramlardan birisi de şeffaflık. Şeffaflık söylemi artık dürüstlük, güvenilirlik, hesap verilebilirlik, netlik gibi kavramlarla anılır olmuş; bunlar adına talep edilmeye ve sunulmaya başlanmıştır. Sosyal medya da dâhil, medyanın her türlüsü, ötekini program içeriğine dâhil ederken; ötekinin şeffaflığına taliptir. Kitle iletişim araçları, özellikle bilgi vermek, haberdar etmek gibi başlıca hedeflerle kullanıcılara ulaşırken; birtakım vaatlerle bu kullanıcılarda işlevlerini ve kalıcılıklarını pekiştirerek güçlendirmek isterler. Bu vaatler, güven sağlamak, takipçi sayısını korumak ve artırmak adına yapılır ve de dürüst yayıncılık iddiası hep ön plandadır. Özellikle televizyon kanallarında çok sayıda yer alan kategorilerden biri olan magazin programları ve benzeri programların yanı sıra gazetelerde yer alan ikinci sayfa haberlerinde de içerik; bilgi vermek, haber ulaştırmak üzerine programlanmaktadır. Her türlü içerik programlı ve kurgulu iken, kontrollü bir şekilde yayına verilirken; okuyucuya ve izleyiciye sunulan ise şeffaflık olarak nitelendirilmektedir.

Bu çalışmada, 'şeffaflıktan ne kastedildiği', 'sunulan her bilginin şeffaf olup olamayacağı', 'şeffaf olanın anlaşılıp anlaşılamayacağı' problemlerinden hareketle şeffaflık söylemi tartışmaya açılmış; medyanın şeffaflık vaadiyle, ötekinin şeffaflığına talip olması konu edinilmiştir. Şeffaflık söylemiyle, geleneksel medya ve sosyal medyada özel yaşamın gözler önüne serilmesi; mahremiyet sınırlarının aşılarak özel hayatın gizliliğinin ihlal edilmesi ve şeffaflıkla gelen etik sorunlar çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı, medyada şeffaflık adına özel yaşamın sınırlarının nasıl tahrip edildiğini; şeffaflık söyleminden hareketle aile hayatının ne şekilde zarar gördüğünü ve nasıl etik sorunlar yarattığını ortaya koymaktır. Şeffaflık iddiasıyla mahremiyet teşhir edilmeye başlanmış, sırlar ifşa edilerek dedikodu ortamları oluşmuş; nihayetinde insani ilişkiler zarar görmeye, güven ortamları sahteliğe ve kriz ortamlarına dönüşmeye başlamıştır. Çalışma, medyadan örneklere yer vererek, şeffaflık talebinin olaylara nasıl yön verdiğine ve beraberinde nasıl sorunlar getireceğine dikkat çekmektedir. Ayrıca özel yaşamın özelinin kalmaması, sıradanlaştırılarak topluma sunulması da kötü örnek teşkil ederek tehlikeli bir boyut kazanmaktadır. Mahremiyetin teşhiri, özel yaşamdaki ilişkilerin ifşası ve medyanın bu konudaki sorumsuzluğu, kaygıları da beraberinde getirmektedir. Çalışmada bu durumun örnekleri ve önemi üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Şeffaflık, Öteki, Özel Yaşam, Medya, Magazin Haberleri

TRANSPARENCY, MEDIA AND PRIVATE LIFE: TRANSPARENCY OF THE OTHER

ABSTRACT

One of the concepts we often encounter today is transparency. Transparency discourse is now known for concepts such as honesty, reliability, accountability and clarity; it has started to be requested and presented on behalf of them. While all kinds of media, including social media, include the other in the program content; aspire to the transparency of the other. While mass media reach the users with the main objectives such as giving information and informing; With some promises, they want to strengthen their functionality and permanence in these users. This promises to provide confidence, is done in order to maintain and increase the number of followers and alsohonest publishing claim is always at the forefront. In addition to the magazine programs and similar programs, which are one of the many categories on television channels, the content in the second page news in the newspapers; It is programmed to provide information and deliver news . Any content is scheduled and when the editing of , placing data in a manner ntroll broadcast l i while; present the reader and the viewer 's reach is called transparency yl inhibitory.

In this study, the discourse of transparency was opened to discussion on the basis of the problems of " what is meant by transparency", "whether every information presented can be transparent or not," whether the transparent is understandable or not. With the promise of transparency, the media aspires to the other's transparency. Revealing private life in traditional media and social media with the discourse of transparency; The subject of the study is the violation of privacy limits and the violation of privacy and ethical problems that come with transparency.

The purpose of the research was to understand how the limits of private life were destroyed in the name of transparency in the media; Based on the transparency discourse, it is to reveal how family life is damaged and how it creates ethical problems. With the claim of transparency, privacy has begun to be exposed, and secrets have been exposed and gossip environments have been created; eventually, human relations began to suffer, confidence environments began to turn into forgiveness and crisis environments. The study draws attention to how the demand for transparency directs the events and brings problems with them by including examples from the media. In addition, the fact that private life does not remain special and that it is presented to the society by being ordinary, is a bad example and gains a dangerous dimension. The disclosure of privacy, the disclosure of private life relationships, and the media's irresponsibility in this regard raise concerns. In the study, examples and importance of this situation will be emphasized.

Keywords: Transparency, Other, Private Life, Media, Magazine News

GİRİŞ

Bilginin çok kolay ve hızlı ulaşılır olduğu bu ortamda sunulan her bilgi şeffaf mıdır? Şeffaflıktan ne kastedilir; şeffaf olanı nasıl anlarız? Öncelikle bu kavramlardan yola çıkarak, çalışmamızın hangi bağlamda ele alınacağı üzerinde durmak istiyorum. Türk Dil Kurumu (TDK), şeffaf kavramını 'içinden ışığın geçmesine ve arkasındaki şeylerin görülmesine engel olmayan (cisim)' şeklinde tanımlar (http://www.tdk. gov.tr). Nesne ya da şeylerin üzerindeki örtü kalkar ya da saydamlaşır; görüntü apaçık hale gelir. Görünürlük yani şeffaf olma durumu ise TDK'ya göre şeffaflık olarak açıklanır. 'Şeffaflık insanı camlaştırır' der, Chul Han (2017:12). Gizli olan yoktur, arka yüzey hakkında herkes tam bilgi sahibidir. Burada yine şöyle bir soru kafamızda yer edinmiyor değil: Acaba arka yüzey herkesin kafasında aynı şeyi mi canlandırır; farklı algılamalara sebep olamaz mı? Bu durum ise, yeni bir kuşku uyandırmaz mı? Şüphe ve şeffaflık bir arada nasıl mümkün olacak?

Bu çalışmada, 'Şeffaflık, Medya ve Özel Yaşam: Ötekinin Şeffaflığı' başlığı altında, 'şeffaflıktan ne kastedildiği', 'sunulan her bilginin şeffaf olup olamayacağı', 'şeffaf olanın anlaşılıp anlaşılamayacağı' problemlerinden hareketle şeffaflık söylemi tartışmaya açılmış; medyanın şeffaflık vaadiyle, ötekinin şeffaflığına talip olması konu edinilmiştir. Şeffaflık söylemiyle, geleneksel medya ve sosyal medyada özel yaşamın gözler önüne serilmesi; mahremiyet sınırlarının aşılarak özel hayatın gizliliğinin ihlal edilmesi ve şeffaflıkla gelen etik sorunlar çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı, medyada şeffaflık adına özel yaşamın sınırlarının nasıl tahrip edildiğini; şeffaflık söyleminden hareketle aile hayatının ne şekilde zarar gördüğünü ve nasıl etik sorunlar yarattığını ortaya koymaktır. Şeffaflık iddiasıyla mahremiyet teşhir edilmeye başlanmış, sırlar ifşa edilerek dedikodu ortamları oluşmuş; nihayetinde insani ilişkiler zarar görmeye, güven ortamları sahteliğe ve kriz ortamlarına dönüşmeye başlamıştır. Çalışma, medyadan örneklere yer vererek, şeffaflık talebinin olaylara nasıl yön verdiğine ve beraberinde nasıl sorunlar getireceğine dikkat çekmektedir. Ayrıca özel yaşamın özelinin kalmaması, sıradanlaştırılarak topluma sunulması da kötü örnek teşkil ederek tehlikeli bir boyut kazanmaktadır. Mahremiyetin teşhiri, özel yaşamdaki ilişkilerin ifşası ve medyanın bu konudaki sorumsuzluğu, kaygıları da beraberinde getirmektedir. Çalışmada bu durumun örnekleri ve önemi üzerinde durulacaktır.

1. Şeffaflık, Medya ve Özel Yaşam

Özel yaşam olarak tanımladığımız alan, kısaca kişinin üzerinde kendi hâkimiyetini kurduğu alandır. Genel anlamıyla ise, kişinin kendine özgü olarak şekillendirdiği, kendi kurallarının ve kararlarının geçerli olduğu, kendine göre davranıp yaşayabildiği, başkalarıyla iletişim ve etkileşime yine kendinin karar verebildiği alan özel yaşam alanını oluşturur (Yüksel, 182). Medyanın görünür kılma özelliği ile bir grup insanın özel yaşamı sergilenmeye, görünür hale gelmeye başlar. Medya bir yandan şeffaflık iddiası güderken diğer yandan yaşamına müdahale ettiği insanı şeffaflaştırır, özel alanını korunmasız hale getirir. Han, şeffaflığı etik ya da politik olarak değil, ekonomik olarak bir zorunluluk görür ve bunu bir buyruk olarak kabul eder. Şeffaflaşmış insanın, ışık altında korunmasız bir şekilde sömürüye açıldığını söyler. Kişilerin bilinirliği, ekonomik artış ile paralel hale gelir; şeffaflaştırılarak sömürüye açılan kişi hem fail hem kurban olarak sahnelenir (Han, 2016:108).

Han, Şiddetin Tipolojisi kitabında; ancak bir makinanın şeffaf olabileceğini söylerken, şeffaflık talebinin sürekliliğinin temelinde her türlü olumsuzluğu dışarıda bırakarak bir dünya ve insan ideası fikri yattığını iddia eder (Han, 2016:104).

Şeffaflık gündelik yaşamda insanlara sunulurken olumlu bir anlam yüklenerek neredeyse dürüstlüğe eş bir değer atfedilir. İfşa etmek, açığa çıkarmak hoş karşılanmaz ve etik görülmezken; şeffaf olan talep edilir olmuştur. Aradaki ayrım sadece kullanıldığı alanlar üzerinden insanlarda yarattığı algı ile ilgilidir. Bilgi karışıklığının olduğu yerlerde şeffaflık iddiası her zaman cazip olacaktır. Ancak sırrın gerektiği yerlerde açığa çıkarmak kavramı literatürde daha sık kullanıldığı için, şeffaflık olumluyu, açığa çıkarmak, ifşa ve teşhir etmek gibi eş anlamlı kavramlar ise olumsuzu çağrıştıracaktır.

Haber verme, bildirme işlevinde özellikle kitle iletişim araçları çok iyi bir aracıdır. Televizyon ve gazete başta olmak üzere, kitle iletişim araçları, medya dünyasında çok önemli araçlar olarak önemli bir işlevi gerçekleştirir (Yüksel, 185-186). İnsanlara dünya hayatında olan biteni gösterme amacını taşıyan bu araçlar, bir grup insanın hayatında olanları da göstermeye başlarlar. Kişiler değişir ancak bu olaylar ve durumlar sürekliliğini koruyarak devam eder. Han, Güzeli Kurtarmak adlı kitabında, enformasyonun basit bir şekilde var olduğunu ve özünde şeffaflık barındırdığını söylerken, ilkesi gereği nihai bilgiye ulaşmak için örtüyü kaldırdığını söyler (Han, 2018:32-33). Bir bilgi ve haberleşme işlevi gören medya ise özel yaşamın örtülerini kaldırarak göstermeye başlar. Medyada sunulan her şeyin bir ekonomik değeri vardır ve artık bunlar bir meta haline gelmiştir. Medya ve medyaya haber olan kişiler karşılıklı olarak bir birini araçsallaştırırlar. Medya, örtüsünü kaldırarak nesneleştirdiği faili, bir gün yine yok etme tehdidiyle elinde tutarken, sömürüyü de olabildiğince açık hale getirir. Kısacası medyanın el attığı alanın özeli kalmaz, sınırları altüst olur.

Kısaca özetlemek gerekirse, tanınmış insanların özel yaşamın gizliliği alanı ve kapsamı sıradan insanlarınkine göre çok daha dardır. Meşhur olmuş yani tanınmış bu insanlar özel alanlarının izlenmesine, gösterilmesine bir nevi katlanmak zorundadırlar. Bu kişiler fotoğraflarının videolarının çekilmesine izin vererek, kendilerinin gösterilmesine razı gelirler (Doğan, barandogan.av.tr).

1.1. TV Programları ve Şeffaflık

Özellikle TV programlarında reytinglerde tutunmak adına, insanların özel yaşamı gözler önüne serilmeye çalışılmakta; program sonrasında insanların devam edecekleri hayatın rengi değişmektedir. Kendi içerisinde pek çok çelişki yaratır şeffaflık söylemi. İnsanlar bir yandan kendini gizlemeye çalışırken diğer yandan ötekinin şeffaflığını arzu eder. Yayınlar kurgulu, içerikler kontrollü, hedefler gizli ama seyirciye yansıtılan her daim açık ve şeffaf olarak nitelendirilir. Sürekli bir doğallık vurgusu var vardır ama bu doğallık da kurguludur.

Televizyonda yer alan özellikle gündüz kuşağı programları içeriğini her türlü doğal ve şeffaf göstermeye çalışır. İnsanların özel yaşamları sahneye taşınır, olaylar, kişiler, problemler, beklentiler ve hatta hayaller sahnelenir; gözler önüne serilir. Herhangi bir ayrıma tabi tutmadan özelin genelleşmesi ve sıradanlaşması, artık kişinin mahrem alanını görünür kılar. Nitekim duvarlar ortadan kalkar, saydamlık, şeffaflık iddiası önemli bir yer tutar. Bu şekilde bireyin kendisi de şahsi hareket alanını sınırlamış olur. Çünkü artık bilinir görünür olmuştur. Şeffaflık adına bir taraftan kişinin özgürlüğü yoğun bir şekilde kullanılırken, diğer taraftan eylemleri sınırlandırılır. Kişiler gönüllü olarak, kendi arzularıyla kendilerini görünür kılar, sömürüye açık hale getirir (Han, 2017:12).

1.2.1. Magazin Programları

Magazin programları, benzer içerikleriyle, kişilerin özel alanlarını insanlara göstermek, özel bilgilere ulaşmak, kimsenin bilmediğini duyurmak iddiasındadırlar. Medya olaylara sadece ekonomik boyutta baktığı için, desteklediği,

yücelttiği insanı ancak kendi mevcudiyetine hizmet noktasında muhafaza eder. Medyaya hizmet etmeyen meşhur kişiler bir zaman sonra görünürlüklerini de kaybederek unutulup giderler.

Özellikle magazin ile ilgili haberler, ötekini program içeriğine dâhil ederken; ötekinin şeffaflığına taliptir. Öteki kendi hayatını gözler özüne serdikçe, her şey açık oldukça, gizli saklı kalmadıkça, dürüst ve şeffaf bir yayıncılık olduğu kanısı yaygınlaşmaya başlar.

Magazin dünyasında trend olmuş haberler günlerce hatta haftalarca ekranlarda kalabilmekte, haberden haber üretilerek nesnel değeri sürdürülmeye devam etmektedir. Magazin programlarında en çok konuşulan başlıklara baktığımızda, eski ve yeni imajlar, giyim kuşamlar, eski ve yeni sevgililer, evlilikler ve boşanmalar, kazanılan paralar ve harcamalar, tüketim alanları ve mekânları, ihanetler ve kavgalar, planlar ve hayaller vs. pek çok konu başlığı karşımıza çıkar. Kısaca kişilerin özel yaşamlarına dair ne varsa bir nesne haline dönüştürülerek sunulmakta ve bir meta değeriyle pazarlanmaktadır. Hem birlikte var olma kaygısı hem de kıyasıya bir yarış içerisinde salt bir varoluş için sergilenirler. Ancak görünerek değer kazanmaya çalışırlar (Han, 2017:25). Aşırı görünürlük çabası, eşikleri ve sınırları aşındırır; şeffaflık genel bir mecburiyet halini alır (Han, 2016:103).

1.3. Gazete Haberleri ve Şeffaflık

Kitle iletişim araçları ile haberleşme kültürü güçlenmiş, toplumsal etkisi daha büyük hale gelmiştir. TV, gazete, radyo vs. gibi araçlarla bilginin ulaşabileceği alanlar artmış, kapsama alanı genişlemiş, mesafe kısalmıştır. Gazeteler de diğer iletişim araçları gibi haber verme, tanıtma, eğitme, reklam yapma gibi işlevleri bünyesinde barındırır. Kitlerin gözü kulağı haline gelen bu araçlar, ülkemizde günlük binlerce insana ulaşmaktadır. Hayatımızın her anında ve mekânda bu araçlara oldukça yakınızdır ve hatta hayatımızın bir parçası haline gelmişlerdir (Tokgöz,1981:3-4).

Gazeteler de televizyon ile paralel bir yol izleyerek benzer haberleri sayfasına taşır. İkinci, üçüncü sayfa haberleri, manşetler, televizyonun sunduklarından daha farklı değildir. Amaç daha çok okuyucunun dikkatini çekmek, farklı bir yolla ona ulaşmaktır. TV'de gösterilen olaylar burada yazıya taşınır. Görsellik ve hareket yerini özenle seçilmiş, süslenmiş sözcüklere bırakır. Gazete haberlerinde özel yaşamın konu edilmesi, insanların özelinin gazete sayfalarına taşınarak milyonlarca kullanıcıya ulaşması ve artık özel diye bir alanın kalmaması aslında bizim eleştirel noktamızı oluşturmaktadır.

1.3.1. İkinci Sayfa Haberleri

Gazetelerin magazin haberlerine ayırdığı bölüm ikinci sayfa haberi olarak adlandırılır. Toplumda tanınmış her camiadan insan magazin dünyasının bir aktörü haline getirilir. Sanat, spor, endüstri, ticaret vs. pek çok alanda öne çıkmış, toplumda tanınan, iş yaşamlarının dışında özel hayatları ile de gündeme gelen bu insanlar artık magazin programları ve ikinci sayfa haberlerinin birer nesnesidir. Her ne kadar bir gönüllülük esas olsa da bazen tarafların tamamı bu durumdan pek hoşnut olmayabilir, bazen de şahıslardan gelen talepler üzerine bu alana dâhil edilirler. Herkes tarafından bilinme, şöhret olma özelliği ile sıradan hayatlar özelleştirilirken onlara ait olan özel hayat ise sıradanlaştırılır. Yani kişilerin özelini elinden alarak onları toplum önünde özel kılma gibi bir çelişki yaratılır.

İkinci sayfa haberlerinde olaylar yer alırken artık hareketsizlik söz konusu olduğu için olaylar kişilerin fotoğraflarına odaklı olarak verilir. Kişinin bedeninin teşhiri üzerinden alakalı alakasız bir takım olaylar konu edinilir. Olumlu, olumsuz her türlü eylem o kişiye ait en dikkat çekici görseller eşliğinde, muhakemeyi geri planda bırakacak şekilde

düzenlenir. Artık habere değil, görsele kayar; bilginin değil beğenin nesnesi sunulmuştur (Han, 2018:17). Haberlerde olumsuzluklar, dijital güzelliklerin arkasında gizlenerek olumlu bir izlenim uyandırır. Olumsuz çağrışımlar bile heyecan verici bir atmosfere dönüştürülür. Aldatmaların ortaya çıktığı durumlar bir aksiyon kurgusu tadında keyif verici olarak sunulur ve izleyici bu eylemleri tecrübe etme arzusu içerisine girebilir. Ayrıca bu haberler gizli kalması gerekeni şeffaflık adına aşikâr hale getirir.

2. Özel Yaşam ve Şeffaflıkla Gelen Etik Sorunlar

Şeffaflık talebinin özel yaşama olan müdahalesi ve özel alanın sınırlarını kaldırma girişimi ve eylemi ile birtakım kişisel ve toplumsal problemler ortaya çıkmakta; özel alanın yok edilmesi, kısmen ya da tamamen ortadan kaldırılması etik sorunları da beraberinde getirmektedir. Nitekim kişilerin kendi alanlarındaki kontrolleri el değiştirip, başkalarının kontrolü altına girmesi artık özel bir alan bırakmamaktadır. Özellikle magazin haberi olarak sınıflandırdığımız belli bir gruba ait insanların yaşamlarına dair her şeyin, günlük gazete sayfalarında yer alması, televizyon ekranlarında magazin programlarına taşınması, ayrıca o insanların bilgisinin talep edilir olması bir takım etik sorunları da beraberinde getirmektedir.

2.1. Dedikodu ve İfşa Etmek

Dedikodu ve ifşa etmek kavramları zihnimizde olumsuz bir anlam çağrıştırdığı gibi, bu davranışlar toplumda uzak durulması gereken, yapıldığında hoş karşılanmayan davranışlar olarak görülür. Ancak şeffaflık söylemiyle insanların sırrını ifşa ederek her şeyi açığa çıkarmak etik olmasa da olumlu bir algı oluşturmayı başarır. Aksine her şeyin tamamen açık edilmesi başka dedikoduların oluşmasına neden olur, her bir ifşa yeni bir ifşayı ihtiyaç haline getirir.

Değerlerin metalaşmaya başlaması, şeffaflık iddiasının her bilinmeyene, gizli olana ulaşma çabası bir tehdide dönüşerek şiddet halini alır. Bu durumlar huzursuzluğu, mutsuzluğu beraberinde getireceği gibi, mahrem alanını kaybeden insanın başıboş kalmasına, dağılmasına sebebiyet verebilir. Kendinde olan her şeyi açık eden insan bir süre sonra kendini yetersiz ve eksik hissedecek, kendine yabancılaşacaktır. Artık onu var edecek şey, sürekli sergilenerek görünür olmasıdır. Sergi değerini yitirmeye başladığı zaman yeni dedikodular beraberinde gelecek, insani ve ahlaki değerlere uygun olmayan pek çok söylem ve algı oluşturulacak; yine bu durum üzerinden de yine bir haber çıkarılacaktır.

2.2. Mahremiyetin Teşhiri

Şeffaflık talebi ve zorunluluğu ile artık mahremiyet ortadan kalkmaya, her türlü mesafe yerini mesafesizliğe bırakmaya başlar. Şeffaf olan, sergilenme ve gösteriş ile eş anlamlı bir hal alır (Han, 2016:106). Şeffaflık adına bir gösteriş ve dışa dönüklük başlar dolayısıyla gizli olana yer yoktur.

Kişilerin özel yaşamına müdahaleler ve sızmalar, tamamen kontrol dışı ve istenmeyen bir şekilde ortaya çıkabileceği gibi, kişilerin kendi arzu ve istekleri doğrultusunda ve kendi kontrollerinde de ortaya çıkabilir. Hatta kişiler kendi kendilerini ifşa edip, görünür olmaya çalışabilirler (Yüksel, 2003:185-186). Bu durumdaki kişiler, halk arasında meşhur olarak bilinen kişilerden başkası değildir. Meşhur, teşhir edilen demektir, sergilenmiş olandır. Meşhur olmaya ise şöhret denilir (www.luggat.com). Meşhur, teşhir, şöhret gibi Arapça kökenli kelimeler her ne kadar etimolojik olarak

aynı kökten gelseler de, günlük dildeki kullanımları itibariyle farklı algılara sahiptirler. Meşhur olma, şöhret gibi kavramlara olumlu bir anlam atfedilirken teşhir etmek ya da teşhir olmak olumsuz bir anlam çağrıştırır.

Şöhret sahibi insanlar, bir kültür öncüsü ya da tayin edicisi olarak görülebilmektedirler. Onların yaşama dair yaptıkları her şey, bir beğeni ve hayranlık uyandırabilmekte ya da eleştiri de dâhil her noktada dikkat çekici olabilmektedir (B.Yaylalı, 2018:357-358). Meşhur olmanın gereği sergilemek olunca, meşhur kalmanın gereği de yine aynı doğrultuda ve artırarak bu durumu devam ettirme eylemine dönüşür.

2.3. Güven İhlali

Daha öncede belirttiğimiz gibi, özel yaşamda, politikada, ekonomide, sanatta, enformasyonda ve benzeri pek çok alanda kişileri ve nesneleri tanımlarken sıklıkla ifade edilen şeffaflık kavramı, genellikle olumlu bir anlamı vurgulamak için kullanılıyor. Herkes güvenmek için şeffaf olanı arıyor; güven atfedilen ise kendini şeffaf olarak sunmaya çalışıyor. Yaşam hikâyelerinden kesitler, bir başkasının yaşamındakilere ulaşmak için anlatılıyor. Empati, güven, şeffaflık kavramları bir başkasını anlamak, ötekine yaklaşmak adına kurgulanıyor. Güven vermek ve güven duymak adına bir şeffaflık talebi ortaya çıkıyor. Şeffaflık güven mi yoksa tam tersi mi? Han, insanların gizli duygularının açığa çıkarılmasıyla ruhun artık şeffaflaştığına erişildiğinin düşünüldüğünü söyler (Han, 2017:54). Şeffaflık söylemiyle insanlara sunulan her şey özünden uzaklaştığı ve metalaştırıldığı için bir süre sonra insanların duygusal ihtiyaçlarına cevap veremeyecektir. Nitekim her şey tamamen şeffaf olamaz şeffaf olan dahi algıda yeni bir gizem oluşturmaya mahkûmdur. Doğası gereği insan gizemi ve merak etmeyi sevmektedir.

Güven vermek, daha çok kullanıcıya ulaşmak, daha çok ekonomik kazanç oluşturmak isteyen medya da aynı algı oyunu ile kendini sunar. Yine alışıldık bir teklifle gelir: Şeffaflık! Her şeyin, özel alanların bu kadar açık edildiği, sınırların neredeyse yok edildiği günümüzde ilginçtir ki artık kimsenin kimseye güveni kalmamıştır. İnsanlar en yakınından başlayarak adeta herkesten her şeyden şüphe eder olmuştur. Akrabalar, arkadaşlar, komşular, sokaktakiler hatta şehirdekiler güvenilmez bir konuma sürüklenmiştir. Sürekli güven teklifi bir yandan da güvensizliği tetiklemiş, güven ihlalini oluşturmuştur.

2.4. Kişilik Hakları İhlali

Gündelik yaşam pratiklerinde, kişi kendine ait olanı koruyabilme kaygısıyla hareket ederken, başkalarının sahip olduklarından haberdar olma çabası içerisine girebilmektedir. Nitekim insanlar bir yandan kendini gizlemeye çalışırken diğer yandan ötekinin şeffaflığını arzu eder; ötekinin şeffaflığına taliptir. Bir tarafta merak varken, diğer tarafta da ifşa vardır. Şöhret olmuş kişiler, kendilerini ifşa yoluyla özel yaşamlarına yeni bir sınır koyarak ya da makul sınırları kaldırarak, kendi özel alanlarını sergilemekte, bu alandaki her bilgiyi ötekine ulaştırılabilmektedir. Bu gruptaki kişiler kendi belirledikleri kadarını sergilemek isterken, onları bu grupta gören ve tutan medya daha fazlasına sahip olmak ister. Daha önce de belirttiğimiz gibi Han'ın deyimiyle bu bir ekonomik zorunluluktur. Burada bir metalaşma söz konusudur. Artık ulaşılan ve gösterilen her bilgi meta haline gelmiştir ve ekonomik bir değeri vardır.

Medya meşhur olmuş bu kişileri haber yaparken yani gösterime sokarken, onlara ait bilgiler üzerinde bir takım oynamalar ya da değişiklikler yaparak meseleyi daha dikkat çekici hale getirmeye çalışırlar. Bazen bu durum, haber ile gerçek arasındaki mesafeyi iyice açarak bir takım yanlışlara neden olur. Bazen de bu insanlara ait her bilginin elde edilmesinin bir zorunluluk görülmesi, onlara özel alan bırakılmayarak tamamen metalaştırılması birçok kişilik

hakkının ihlaline sebebiyet verir. Han, insanların tamamen şeffaflığa zorlanmasını bir şiddet olarak görür ve kişilerin bütünüyle erişilebilir olamayacağını söyleyerek erişilemeyen belli bir alanının olmasını gerekli görür (Han, 2016:104) Medyada yer alan magazin gündemine baktığımız zaman, en çok haber en tanınmış insanlarla yapılmakta, böylelikle hem medya bu haberler aracılığı ile daha çok kullanıcının dikkatini çekmeye ve daha çok takipçiye ulaşmaya çalışmakta hem de tanınan bu insanlar bilinirliklerini muhafaza etmekte ve şöhretlerini artırarak sürdürmeye devam etmektedir. Dolayısıyla TV ya da gazetelerde yer alan magazin haberleri bu gruptaki insanları kendine malzeme olarak görmekte, her zaman haber niteliği taşıyan bilgiye ulaşılamadığı zaman ise o boşluğu uydurma haberler ile doldurmaktadır. Öyle ki bu yalan haberi yapan medya bir süre sonra bu haberlerin yalanlanmasını ve isyan edilmesini yine kendisi haber yapmakta, her durumda kendini besleyerek boşluğu doldurmaktadır. Olaylara baktığımız zaman hem meşhur olmuş bu kişiler noktasında hem de onun bilgisine talip olan takipçi ya da izleyici noktasında bir problem, bir aldatılma söz konusu olacaktır ki, her iki taraf için de haksızlık söz konusudur.

Kısacası, tanınmış kişilerin (siyaset, sanat, spor dünyasından) kendilerine ait bir özel yaşamları ve bu özelin gizliliği kapsamı vardır. Tanınma ölçülerine göre bu gizliliğin kapsamı ve sınırları farklı olabileceği gibi, kişisel iradeye de bırakılabilir. Ancak bu sınırları tamamen ortadan kaldırmak kişinin özel yaşamına saygısızlıktır ve kişilik haklarının ihlalini doğurur. Şayet kişi gönüllü olsa dahi mahremiyetin sınırlarının tamamen dışına çıkmak yine tehlikeli ve sakıncalıdır ve toplumun kurallarına aykırılık söz konusu olacak şekilde davranılması hoş karşılanmaz.

2.5. Aile Hayatının Tahrip Olması

Toplumlar kadar eski olan aile kavramı, kan ve evlilik bağıyla birbirine bağlı, aynı zamanda ekonomik anlamda bir birliktelik oluşturan, çocuklarını yetiştirmekle sorumlu olan bireylerin oluşturduğu grup olarak açıklanabilir (Giddens, Sutton, 2018:233). Türk örf ve adetlerinde ve dini inancında ailenin varlığı çok önemli bir yer tutar. Aile kurumu, toplumun yapı taşı olarak görülmesinin yanı sıra gelecek neslin de yetiştirildiği alandır. Sınırları, kuralları, sorumlulukları olan bu alan giderek yeni bir boyut kazanmaya, yeni algı ve beklentiler oluşmaya başlamıştır. Sennett, geçen yüzyıl itibariyle aile düzeninin artık insani irade temelinde kurulduğunu söyler (Sennett, 2010:240). İnsanı irade ise birtakım dış etkiler altında biçimlenmeye devam eder. Özellikle medya bu alanı yeniden şekillendirmekte büyük rol oynamaktadır. Yeni nesil bir yandan örf ve adetlerinden, inancından beslenmeye çalışırken öte yandan medyada karşılaştığı dizilerdeki, magazin programlarındaki kişilerden etkilenmekte, orada gördüklerini de göz ardı etmemektedir. Medyanın sunduğu hayatlar sorunsuz, mükemmel, parlak gösterilmekte; en güzel evler, arabalar, eşyalar oralara ait verilmektedir. Dizilerde yine öncü karakterler magazin dünyasına ait insanlardan oluşmakta; bu insanlar rol model olarak sunulmaktadır. İnsanların davranış modelleri, sahip oldukları değerler zaman içerisinde değişime uğrayabilmektedir (Şener, 2016:106). Dolayısıyla insanlara yönelik olan her türlü eylem, amaçlı ya da amaçsız bir etki mekanizmasına dönüşebilmektedir.

Magazin programlarında ve haberlerinde günübirlik ilişkiler, sadakatsizlik ile biten evlilikler ve hatta evlilik dışı birliktelikler sıkça verilmekte, insanlara sıradanlaştırılarak sunulmaktadır. Farklı konum ve yaşantılarıyla sürekli dikkat çeken ve beğeni toplayan bu insanların özelinde yaşanan bu olaylar teşhir edildikçe, normal bir görünüm kazanmaya, alışılagelmeye başlamaktadır. Meşru olmayan bu birliktelikler ışıklar altında sahnelendikçe, heyecanla gündeme getirildikçe aile anlayışına uygun olmayan bir takım uygulamalar toplumun diğer kesiminde de kendine yer edinmeye,

makul görülmeye ve sıradanlaşmaya başlamaktadır. Bu konudaki hassasiyet zamanla yeni algılara açık hale gelerek çözülmelere ve tahriplere neden olabilecektir.

Sonuç

Günümüzün en çok kullanılan ve artık vaatler arasına giren şeffaflık kavramı her alanda itibar görmeye, talep edilmeye başlamıştır. Bu alanlardan biri de insanlara bilgi, haber sunma gibi işlevlere sahip olan medyadır. Medyada, özellikler haber programlarında dürüstlük ilkesinin karşılığı olarak dillendirilmeye başlamıştır bu kavram. Kendi amacının nesnesi haline getirdiği öznenin şeffaflığına taliptir ve bu söylemle özneye ait özel yaşamı gözler önüne sermeye, mahremiyet sınırlarını aşarak en bilinmeyene ulaşmaya çalışır. Tüm bunları yaparken olumluluk atfettiği o atmosferi de hep korumak kaygısı ile hareket eder.

Medyada şeffaflık teklifinin en çok kullanıldığı alanlardan birisi toplumda tanınmış, şöhret sahibi kişilerin konu edildiği magazin programlarıdır. Bu programlarda her alanda büyük ölçüde tanınmış kişilerin özel yaşamları ekranlara taşınır, günlerce hatta haftalarca bir nesne halinde sergilenir. Bu sergilemeyle birlikte pek çok değer de aşınmaya, çözülmeye ve yozlaşmaya mahkûm edilir. Özelinin yok olduğu o insanlar özel olarak sunulmaya, örnek teşkil edecek konuma çekilmeye çalışılır çoğu zaman ve takipçilerin gözünde bir idol, birer rol model olarak sürekli bulundurulur. Oysaki TV programlarının, gazete haberlerinin özünde bir plan bir kurgu vardır ve hep bir düzenleme söz konusudur. Bu kadar kurgu ve kontrolün olduğu bir alanda sunulan bilgilerin şeffaf olamayacağı, şeffaflaştırılan nesnenin ise algıda yeni bir anlam kazanacağından şeffaf kalamayacağı açıkça görülmektedir. Kısacası görüntüler apaçık hale getirilse de anlamlar her zaman teke indirgenemeyeceği için şeffaf olan her zaman anlaşılamayacaktır.

Ayrıca medya aracılığı ile şeffaflık adına özel yaşamın sınırları tahrip edilmeye başlanmış; aile kurumuna yeni anlamlar atfedilmeye doğru bir gidişat ortaya çıkmıştır. İnsanların özel yaşamına ait her noktada bir tahribat, bir zarar kendini gösterir hale gelmiş; bir takım etik olmayan durumlarla karşı karşıya kalınmıştır ve kalınacaktır.

Daha öncede ifade ettiğimiz gibi, şeffaflık iddiasıyla mahremiyet teşhir edilmeye başlanmış, sırlar ifşa edilerek dedikodu ortamları oluşmuş; nihayetinde insani ilişkiler zarar görmeye, güven ortamları sahteliğe ve kriz ortamlarına dönüşmeye başlamıştır. Özel yaşamın özelinin kalmaması, sıradanlaştırılarak topluma sunulması da kötü örnek teşkil ederek tehlikeli bir boyut kazanmaktadır. Mahremiyetin teşhiri, özel yaşamdaki ilişkilerin ifşası ve medyanın bu konudaki sorumsuzluğu, sorunları ve kaygıları da beraberinde getirmektedir.

Kaynakça

(1) B. Yaylalı, T. (2018). Şöhret. Sosyoloji Divanı. Sayı:11 Ocak-Haziran. Konya.

(2) Doğan, B. Ünlü kişiler ve özel hayatın gizliliğini ihlal suçu. Erişim tarihi: 20.01.2019, https://barandogan.av.tr/blog/ceza-hukuku/ozel-hayatin-gizliligini-ihlal-sucu.html

(3) Giddens, A. Sutton, P. W. (2018). Sosyolojide temel kavramlar. çev. Esgin, A. Ankara: Phoenix Kitap. 3. Baskı.

(4) Han, Byung-Chul (2018). Güzeli kurtarmak. çev. Filiz, K. İstanbul: İnsan Yayınları.

(5) Han, Byung-Chul (2017). Şeffaflık toplum. çev. Barışcan, H. İstanbul: Metis Yayınları

(6) Han, Byung-Chul (2016). Şiddetin topolojisi. çev. Zaptçıoğlu, D. İstanbul: Metis Yayınları.

(7) Luggat Osmanlıca Türkçe sözlük. Erişim tarihi: 22.12.2018, www.luggat.com

(8) Sennett, R. (2010). Kamusal insanın çöküşü. çev. Durak, S. Yılmaz, A. İstanbul: Ayrıntı Yayınları. 3. Basım.

(9) Şener, S. (2016). Sosyal ilim ve değerler. İstanbul: Strateji Danışmanlık.

(10) Tokgöz, O. (1981). Temel gazetecilik. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları:476. Erişim tarihi, 12.01.2019, http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/079.pdf

(11) Türk Dil Kurumu. Erişim tarihi: 22.12.2018, http://www.tdk. gov.tr

(12) Yüksel, M.(2003). Mahremiyet hakkı ve sosyo-tarihsel gelişimi. Ankara Üniversitesi. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi. Sayı:1 Cilt:58. Erişim tarihi: 22.12.2018, http://acikarsiv.ankara.edu.tr

BİREYSEL ÇALGI DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Doç. Dr. Meltem DÜZBASTILAR
Trabzon Üniversitesi, meltemerol78@yahoo.com

Nazlısu ÖRS
MEB, nazlisu.ors@outlook.com

ÖZET

Bu çalışmada, 'Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği' Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencilerine uygulanarak öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçek, önemli ölçüde geçerli ve güvenilir olan, piyano eğitimi kapsamındaki tüm akademik çalışmalarda kullanılabilecek kapasitede olan 'Piyano Dersi Tutum Ölçeği'nin revize edilerek bireysel çalgıya dönüştürülmüş halidir. Ölçek, maddelerinin faktör yükleri, madde yükleri ve güvenirliğine bakılarak ölçek geçerlik güvenirlik testinden geçirilmiştir. Çalışma doğrultusunda elde edilen veriler ilk olarak KMO örneklem uygunluğu ve Bartlett's faktörlenebilirlik testleri sonrasında açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçümler yoluyla oluşan alt faktörlere göre genel ve faktörel güvenirlik ölçümleri de yapılmıştır. Madde toplam yükleri ile faktörler arası korelasyon ölçümlerinin yanında, test tekrar test güvenirliği ve çapraz geçerlik analizi de uygulanmıştır. Yapılan tüm istatistik ölçümler sonucunda ölçeğin, önemli ölçüde geçerli ve güvenilir olduğu, bireysel çalgı eğitimi kapsamındaki tüm akademik çalışmalarda kullanılabilecek kapasitede olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, Bireysel çalgı, Tutum, Ölçek.

A STUDY ON DEVELOPİNG AN ATTİTUDE SCALE TOWARDS INDİVİDUAL MUSİC INSTRUMENT

ABSTRACT

In this study, the attitudes of the students are tried to be determined by applying the Individual Music Instrument attitude scale to the Fine Arts High School students. The Individual Music Instrument attitude scale is the revised form of "Piano lesson attitude scale" which is highly valid and reliabile and appliable to all academic studies about piano education. The scale was tested for validity and reliability by the factor load, item load, and reliability measurements. KMO sample adequacy test, Bartlett's test of sphericity and basic principles factor analyzing has been made for the data that is collected by the study. . General and factoral validity measurements have been made also for the sub-factors made up through the measurements. Beside item total load and correlation measurement among thr factors, test re-test reliability and cross validation analyze has been also made. As the result of all statistical measurements it's seen that the scale is highly valid and reliable and have an enough capacity to use in all academic studies about individual music instrument education.

Keywords: Music education, Individual music instrument, Attitude, Scale.

GİRİŞ

Anderson (1988), tutumu "bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan ve bireyin davranışlarının kritik bir yordayıcısı olarak görülen, psikolojik bir yapıdır", Morgan (1991) ise "insan davranışlarının en önemli belirleyicilerinden biridir" şeklinde tanımlamıştır (akt: Aktaş, 2012).

Genel olarak tutum, bireyin çevresindeki herhangi bir konuya (canlı ya da cansız) karşı sahip olduğu bir tepki öneğilimini ifade etmektedir. Tutumların bireylerin çevrelerine uyumlarını kolaylaştıran bir sistem oluşturmaları yanısıra, bireylerin davranışlarını da yönlendirici bir güce sahip oldukları düşünülmektedir (Baysal, 2000). Tutumlar doğrudan ölçülemeyen kavramlar oldukları için, bunları en duyarlı biçimde ölçebileceği düşünülen çeşitli teknikler geliştirilmiş ve geliştirilmektedir. Bunlar arasında tutum araştırmalarında en çok kullanılan tutum ölçüm teknikleri, tutum ölçekleridir (Lawrence B. Chonko a.g.e., Akt: Baysal, 2000)."Tutum Ölçekleri psikolojik ölçekleme yöntemlerinin özel bir türüdür. Bunlar bir bireyin çeşitli tutum konularına karşı tepkilerinin belirli kurallara göre sayısal olarak değerlendirilmesi temeline dayanırlar. Bu kurallar bireye verilen sayı (ölçek puanı) ile bireyin tutum konusuna karşı yönelimi arasında benzerlik kurulmasını sağlarlar" (Baysal, 2000: 207).

Müzik eğitiminde tutumların, sürece doğrudan etki edebildiği bilinmektedir. Dolayısıyla müzik eğitiminde başarının sağlanmasında tutumların varlığı, rolü ve geliştirilmesi gerekliliği göz ardı edilemez. Tutumlar müzik eğitiminin tüm boyutlarında başarı ya da başarısızlığı sağlayan unsurlar içerisinde değerlendirilmelidir (Kurtuldu, 2011). Öğrencilerin derse ve öğrenmeye yönelik tutumları, iletişimin yoğun bir biçimde gerçekleştiği bireysel derslerde, toplu derslere nazaran daha rahat gözlemlenebilmektedir. Güzel Sanatlar alanında eğitim veren pek çok kurumun programlarında görebileceğimiz bireysel dersler, mesleki müzik eğitimi veren kurumların eğitim programlarında da yoğun bir biçimde yer almaktadır. Bireysel çalgı dersi bu derslerin başında gelmektedir (Yalçınkaya & Eldemir, 2013: 30).

Bireysel çalgı dersi, öğretmen ve öğrenci arasında birebir gerçekleşen ve planlı olarak yürütülen bir eğitim sürecidir. Bu süreç içinde öğrenci, çalgı hakkında teknik bilgi ve beceriler kazanmakta ve müzik eğitiminin temel amaçlarını daha kolay gerçekleştirmektedir (Yalçınkaya, 2002: 354). Bu çalışmada, 'Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği' Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencilerine uygulanarak öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bireysel çalgı dersine yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, önemli ölçüde geçerli ve güvenilir olan, piyano eğitimi kapsamındaki tüm akademik çalışmalarda kullanılabilecek kapasitede olan "Piyano Dersi Tutum Ölçeği" (Bakıoğlu, 2012). revize edilerek "Bireysel Çalgıya" dönüştürülmüştür. Bireysel çalgı dersine yönelik tutum ölçeği, maddelerinin faktör yükleri, madde yükleri ve güvenirliğine bakılarak geçerlik güvenirlik testinden geçirilmiş ve tarama modeli kullanılarak çalışma gurubuna uygulanmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma gurubu, Trabzon, Samsun ve Tokat illerindeki Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümünde 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 187 öğrenciye uygulanmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Revize edilen ve öğrencilerin bireysel çalıgıya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan Bireysel çalgı ölçeği için kullanılan 5'li likert tipi cevap seçenekleri "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" olarak belirlenmiştir.

2.3.Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesi aşamasında, sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan bir istatistik programı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı(açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda (p=0.000<0.05) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda (KMO=0.958>0,60) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %67.286 olan 3 faktör altında toplanmıştır. Ölçekte 7, 9, 10, 30, 34, 35, 36, 37, 38 numaralı maddeler eşyükleme ve faktör yükü düşük olduğundan çıkartılmıştır.

3. BULGULAR

Bulgular bölümde, ölçeğin uygulanması ve yapılan ölçümler sonucunda ortaya çıkan değerler tablolaştırılarak verilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda (p=0.000<0.05) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda (KMO=0.958>0,60) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %67.286 olan 3 faktör altında toplanmıştır. Ölçekte 7,9,10,30,34,35,36,37,38 numaralı maddeler eşyükleme ve faktör yükü düşük olduğundan çıkartılmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

Tablo 2. Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Faktör Yükü
Eğitime yönelik yargı (Özdeğer=16,597; Açıklanan Varyans=27,310; Alpha=0,949)	
16.bireysel çalgı dersinde öğretmen faktörü büyüktür	0,792
17.bireysel çalgı öğretmeninin yaklaşımı çalgıya olan ilgiyi arttırır	0,745
22.bireysel çalgı dersi birebir yapıldığı için hatalarımı fark edip düzeltebilirim	0,739
27.bireysel çalgı öğretmenimin beğenisini kazanmak beni her zaman mutlu eder	0,711
11.bireysel çalgı dersinin birebir yapılması başarıyı artırır	0,707
12.bireysel çalgı seviyemin yükseldiğini hissetmek beni heyecanlandırır	0,694
20.bireysel çalgı öğretmenimin yaklaşımı çalgıyı sevmemi sağlar	0,690
21.bireysel çalgı dersinde öğrencilerle birebir olarak ilgilenilmesi, kendini önemli hissetmeyi sağlar	0,690
28.bireysel çalgı öğretmenimin teknik becerisi çalışma azmimi artırır	0,677

6.eğer çalışırsam kendi çalgımda seviyeme uygun her eseri çalabilirim	0,603
1.bireysel çalgı dersi önemli bir derstir	0,598
23.bireysel çalgıma çok çalışırsam yapamayacağım bir şey yoktur	0,553
29.eserlere hazırlayıcı etüt ya da alıştırmaların gerekli olduğunu düşünüyorum	0,521
Kararlılık (Özdeğer=1,670; Açıklanan Varyans=24,189; Alpha=0,938)	
24.başlangıçta eksiklerimin olduğu herhangi bir eseri çok çalışarak mutlaka tamamlarım	0,798
13.bireysel çalgımda bana verilen eserleri hemen bitirip yeni eserlere geçmek isterim	0,742
19.zorlandığım melodileri, bir yolunu bulur mutlaka öğrenirim	0,738
25.bireysel çalgımda çalmaya karar verdiğim eseri öğrenebilirim	0,714
18.serbest zamanlarımda da bireysel çalgımı çalışmaktan hoşlanırım	0,652
15.bireysel çalgımda bir eseri hiç hata yapmadan çalabilene kadar çalışırım	0,649
14.bireysel çalgımda zor veya imkânsız gibi görünen teknikleri bile çalışarak öğrenebilirim	0,641
26.bireysel çalgımda zor eserleri çalabileceğimi bilmek bana güven verir	0,631
31.bireysel çalgımı çalıştığım zaman motivasyonumun artacağına inanıyorum	0,597
33.bireysel çalgı dersi yeteneklerimi sergileyebildiğim bir derstir	0,590
İlgi ve isteklilik (Özdeğer=1,246; Açıklanan Varyans=15,787; Alpha=0,908)	
3.bireysel çalgım her zaman ilgimi çeken bir enstrüman olmuştur	0,833
2.bireysel çalgım ile ilgili tüm konular ilgimi çeker	0,696
4.bireysel çalgı derslerine her zaman isteyerek gelirim	0,695
8.bireysel çalgımı çalmayı öğrenmek bile bana mutluluk verir	0,682
5.bireysel çalgı dersinde diğer derslerden daha aktif olurum	0,547
32.bireysel çalgı dersinde öğrendiklerimin meslek hayatımda bana yardımcı olacağına inanıyorum	0,496
Toplam Varyans=%67.286; Genel Güvenirlik (Alpha)=0.973	

Tutum ölçeğindeki 29 maddenin güvenirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan "Cronbach Alpha" hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenirliği alpha=0.973 olarak çok yüksek bulunmuştur. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır.

Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum ölçeğine ilişkin güvenirlik analizi uygulanmış ve Alpha katsayısı 0,973 olarak bulunmuştur. Maddelerin iç tutarlılığa etkisine yönelik madde analizi aşağıda verilmektedir.

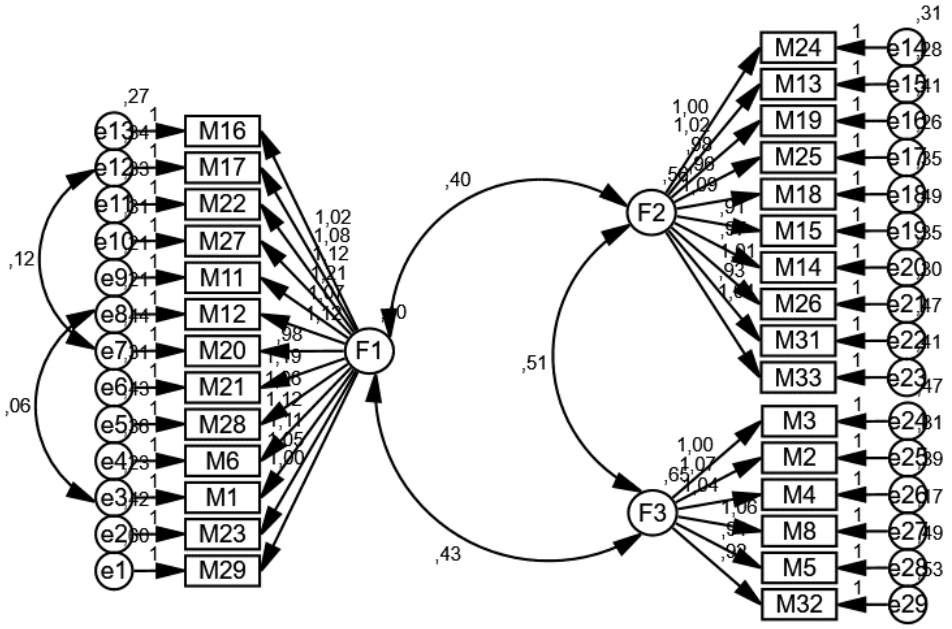
Tablo 3. Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Madde Analizi

	Madde silindiğinde ölçek puanı	**Madde silindiğinde varyans**	**Madde toplam korelasyonu**	**Madde silindiğinde**
1.Bireysel çalgı dersi önemli bir derstir	47,66	411,940	,812	,971
2.Bireysel çalgım ile ilgili tüm konular ilgimi çeker	47,31	407,817	,771	,971
3.Bireysel çalgım her zaman ilgimi çeken bir enstrüman olmuştur	47,26	412,318	,630	,972
4.Bireysel çalgı derslerine her zaman isteyerek gelirim	47,12	409,218	,723	,972
5.Bireysel çalgı dersinde diğer derslerden daha aktif olurum	47,06	411,133	,694	,972
6.Eğer çalışırsam kendi çalgımda seviyeme uygun her eseri çalabilirim	47,57	412,025	,763	,971

8.Bireysel çalgımı çalmayı öğrenmek bile bana mutluluk verir	47,37	407,445	,835	,971
11.Bireysel çalgı dersinin birebir yapılması başarıyı artırır	47,58	414,192	,784	,971
12.Bireysel çalgı seviyemin yükseldiğini hissetmek beni heyecanlandırır	47,57	412,573	,802	,971
13.Bireysel çalgımda bana verilen eserleri hemen bitirip yeni eserlere geçmek isterim	47,31	411,246	,753	,971
14.Bireysel çalgımda zor veya imkânsız gibi görünen teknikleri bile çalışarak öğrenebilirim	47,31	411,794	,738	,972
15.Bireysel çalgımda bir eseri hiç hata yapmadan çalabilene kadar çalışırım	47,13	413,778	,649	,972
16.Bireysel çalgı dersinde öğretmen faktörü büyüktür	47,59	415,969	,718	,972
17.Bireysel çalgı öğretmeninin yaklaşımı çalgıya olan ilgiyi arttırır	47,57	414,100	,701	,972
18.Serbest zamanlarımda da bireysel çalgımı çalışmaktan hoşlanırım	47,29	408,071	,770	,971
19.Zorlandığım melodileri, bir yolunu bulur mutlaka öğrenirim	47,27	413,091	,701	,972
20.Bireysel çalgı öğretmenimin yaklaşımı çalgıyı sevmemi sağlar	47,50	416,136	,644	,972
21.Bireysel çalgı dersinde öğrencilerle birebir olarak ilgilenilmesi, kendini önemli hissetmeyi sağlar	47,40	410,736	,762	,971
22.Bireysel çalgı dersi birebir yapıldığı için hatalarımı fark edip düzeltebilirim	47,48	413,388	,741	,972
23.Bireysel çalgıma çok çalışırsam yapamayacağım bir şey yoktur	47,52	413,714	,704	,972
24.Başlangıçta eksiklerimin olduğu herhangi bir eseri çok çalışarak mutlaka tamamlarım	47,34	411,971	,741	,971
25.Bireysel çalgımda çalmaya karar verdiğim eseri öğrenebilirim	47,47	412,513	,789	,971
26.Bireysel çalgımda zor eserleri çalabileceğimi bilmek bana güven verir	47,39	410,533	,788	,971
27.Bireysel çalgı öğretmenimin beğenisini kazanmak beni her zaman mutlu eder	47,50	410,367	,768	,971
28.Bireysel çalgı öğretmenimin teknik becerisi çalışma azmimi artırır	47,46	413,608	,690	,972
29.Eserlere hazırlayıcı etüt ya da alıştırmaların gerekli olduğunu düşünüyorum	47,33	414,327	,629	,972
31.Bireysel çalgımı çalıştığım zaman motivasyonumun artacağına inanıyorum	47,38	413,016	,692	,972
32.Bireysel çalgı dersinde öğrendiklerimin meslek hayatımda bana yardımcı olacağına inanıyorum	47,45	409,911	,723	,972
33.Bireysel çalgı dersi yeteneklerimi sergileyebildiğim bir derstir	47,32	409,155	,770	,971

Ölçekteki bir maddenin, maddeler toplamı ile korelasyon katsayısının 0,3 ve üzeri olması ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011: 171; Tavşancıl, 2002). Madde toplam korelasyonu ve madde silindiğinde Crombach Alpha değerleri incelendiğinde iç tutarlılığı düşüren madde bulunmadığı saptanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi ile saptanan faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), gözlenen (observed) değişkenler ile gizli (Latent) değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçebilen yapısal eşitlik modelinin (YEM) bir türüdür (Brown, 2006). Çalışmada literatürde bulunan araştırmalarda en sık kullanılan uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analize ilişkin diyagram aşağıda verilmektedir.



Şekil 1. Doğrulayici Faktör Analizine Ilişkin Diyagram

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği kriterleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 3. Doğrulayici Faktör Analizi Indeks Değerleri

İndeks	**Normal Değer***	**Kabul Edilebilir Değer****	**Değer**
χ2/sd	<2	<5	2,288 (851/372)
GFI	>0.95	>0.90	0.90
AGFI	>0.95	>0.90	0.90
CFI	>0.95	>0.90	0.90
RMSEA	<0.05	<0.08	0.08
RMR	<0.05	<0.08	0.05

*, ** Kaynaklar: (Şimşek, 2007; Schumacker and Lomax, 2010; Waltz, Strcikland and Lenz 2010; Wang and Wang, 2012; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidel, 2007).

Analiz sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısı ile kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu saptanmıştır. Standardize edilmiş faktör yükleri, t değerleri ve maddelerin oluşturduğu açıklayıcılık (***R^2)*** değerleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 4. Faktör Yükleri

			Estimate	Estimate	S.E.	C.R.	P	Estimate
M29	<---	F1	1,000	0,630				0,510
M23	<---	F1	1,051	0,716	0,118	8,921	p<0,001	0,524
M1	<---	F1	1,106	0,822	0,112	9,904	p<0,001	0,808
M6	<---	F1	1,121	0,762	0,120	9,367	p<0,001	0,644
M28	<---	F1	1,060	0,714	0,119	8,906	p<0,001	0,705
M21	<---	F1	1,188	0,801	0,122	9,727	p<0,001	0,580
M20	<---	F1	0,976	0,678	0,114	8,541	p<0,001	0,596
M12	<---	F1	1,124	0,838	0,112	10,050	p<0,001	0,506
M11	<---	F1	1,068	0,825	0,108	9,933	p<0,001	0,658
M27	<---	F1	1,214	0,806	0,124	9,773	p<0,001	0,604
M22	<---	F1	1,120	0,774	0,118	9,477	p<0,001	0,485
M17	<---	F1	1,082	0,757	0,116	9,317	p<0,001	0,651
M16	<---	F1	1,019	0,775	0,107	9,489	p<0,001	0,664
M24	<---	F2	1,000	0,800				0,570
M13	<---	F2	1,015	0,818	0,075	13,556	p<0,001	0,669
M19	<---	F2	0,984	0,755	0,081	12,164	p<0,001	0,640
M25	<---	F2	0,955	0,815	0,071	13,478	p<0,001	0,601
M18	<---	F2	1,089	0,807	0,082	13,305	p<0,001	0,573
M15	<---	F2	0,913	0,696	0,083	10,957	p<0,001	0,599
M14	<---	F2	0,975	0,777	0,077	12,636	p<0,001	0,650
M26	<---	F2	1,011	0,811	0,075	13,396	p<0,001	0,680
M31	<---	F2	0,929	0,711	0,082	11,259	p<0,001	0,703
M33	<---	F2	1,041	0,772	0,083	12,531	p<0,001	0,460
M3	<---	F3	1,000	0,762				0,642
M2	<---	F3	1,065	0,840	0,083	12,899	p<0,001	0,510
M4	<---	F3	1,038	0,803	0,085	12,223	p<0,001	0,581
M8	<---	F3	1,062	0,899	0,076	14,000	p<0,001	0,676
M5	<---	F3	0,909	0,724	0,084	10,837	p<0,001	0,512
M32	<---	F3	0,920	0,714	0,086	10,668	p<0,001	0,396

Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, **t** değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır.

Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarında alt %27 ile üst %27 gruplarında anlamlı farklılığa ilişkin t-testi sonuçları aşağıda verilmektedir.

Tablo 5. Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Alt-Üst %27 Gruplarına Göre Farklılaşma Durumu

Gruplar	**Alt %27**		**Üst %27**		**t**	**p**
	Ort	**Ss**	**Ort**	**Ss**		
Eğitime Yönelik Tutum	3,628	0,885	4,931	0,094	-10,952	**0,000**
Kararlılık	3,375	0,844	4,905	0,141	-13,381	**0,000**
İlgi Ve İstek	3,182	0,851	4,889	0,171	-14,723	**0,000**
Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum	3,449	0,780	4,914	0,071	-13,998	**0,000**

Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Puanları Alt-üst %27 gruplarına göre farklılık göstermektedir. Bu bulguya göre ölçeğin ayıt edici ölçüm yaptığı saptanmıştır.

4. SONUÇ

Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre, Ölçeğin genel güvenirliği alpha=0.973 olarak çok yüksek bulunmuştur. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır.

Madde analizinde, madde toplam korelasyonu ve madde silindiğinde Crombach Alpha değerleri incelendiğinde iç tutarlılığı düşüren madde bulunmadığı saptanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği kriterleri analiz sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısı ile kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu saptanmıştır.

Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, **t** değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır.

Bireysel çalgı dersine yönelik tutum puanları alt-üst %27 gruplarına göre farklılık göstermektedir. Bu bulguya göre ölçeğin ayıt edici ölçüm yaptığı saptanmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen ölçeğin, bireysel çalgı dersine yönelik tutum ile ilgili yapılacak araştırmalarda kullanılabilir olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin bireysel çalgıya yönelik tutumlarını belirlemenin önemi düşünüldüğünde, farklı zamanlarda, farklı okullarda uygulama yapılarak, bireysel çalgı dersine yönelik tutumları ölçebilecek farklı ölçeklerin geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aktaş, M. & Alıcı, D. (2012), Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (Eöd-Tö) Geliştirilmesi. *Journal Of Qafqaz University,* Number 33, 2012

Anderson L.W. (1988). Attitudes and their measu- rement. In Keeves, J.P. (Ed.), E*ducational research, methodology and measurement: An international hand book*. New York, Pergamon Press.

Bakıoğlu, Ç. (2012). *Müzik öğretmenliği programı öğrencileri ile devlet konservatuarı müzik bölümü öğrencilerinin piyano çalgısına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baysal A. C. (2000) Tutumlar. Tekarslan, E., Kılınç, T., Şencan, H., Baysal A. C. (2000). *Davranışın Sosyal Psikolojisi* içinde. İ.Ü. işletme Fakültesi Yaym No: 278. Istanbul. 197-236.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. The Guilford Press, New York, USA.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Kurtuldu, M. K. (2011), Yürütücü Bilişe Dayalı Bireysel Tutumların Piyano Çalma Başarısına Etkisi. *Millî Eğitim*, (190), 41–53.

Lawrence B. Chonko, Tue Relationship of Span of Control to Sales Represantatives Experienced Role Conflict and Ambiguity, *Academy of Management Journal*, 1982, Vol: 25, No: 2, S: 452.

Morgan, C.T. (1991). *Psikolojiye Giriş*. (8. Baskı) (Çev. Arıcı, H., Aydın, O. ve ark.), Ankara, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Schumacker R.E, & Lomax R. G. A. (2004). *Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Taylor & Francis; p.1-8.

Sümer, N. (2000). *Yapısal Eşitlik Modelleri.* Türk Psikoloji Yazıları. No.3, S.6, 49-74.

Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LİSREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks; p.4-22.

Tabachnick, B. G, & Fideli, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (Fourth Edition).Boston: Ally And Bacon.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Nobel yayınları: Ankara

Waltz C.F., Strcikland O.L. & Lenz E.R. (2010). Measurement in Nursing and Health Research. New York: Springer Publishing Company; p.176-8.

Yalçınkaya, B. & Eldemir, A. C. (2013). Bireysel Çalgı Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute* Yıl/Year: 2013 ♦ Cilt/Volume: 10 ♦ Sayı/Issue: 21, s. 29-36

Yalçınkaya, B. (2002). "21. Yüzyılda Müzik Eğitiminde Çalgı Öğrencilerinin Temel Psiko-Motor Alan Davranışları Üzerinde Alexander Tekniğinin Etkisi". Uluslar Arası Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetleri'nde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi (13- 16 Kasım 2002) Bildirileri, Ankara: Gazi Üniversitesi, s. 253-258.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TARİHİ METİN VE HİKÂYE KULLANARAK ADALET DEĞERİNİN ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILMASI

Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI
Dr.Öğr.Üyesi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, besimearzu@gmail.com

Merve KARADENİZ
Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, karadenizmerve94@hotmail.com

ÖZET

20.yüzyıldan itibaren dünyada bilim, sanayi, ekonomi alanında yaşanan birçok gelişme beraberinde değerlerin değişmesine neden olmuştur. Değerler toplum tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen temel ahlaki ilke ve inançlardır. Toplumda görülen şiddet, hırsızlık, bağımlılık gibi suç oranlarının artması günümüzde ahlaki ve manevi değerlerin küçük yaşlardan itibaren çocuklara öğretilmesinin gerekliliğini göstermektedir. Bu nedenle yapılan araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretiminde tarihi metin ve hikâye kullanarak adalet değerinin öğrencilere kazandırılması olarak belirlenmiştir. Değerler öğretilirken ders içinde farklı etkinliklerin uygulanması öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerinin yanı sıra değerlerin kalıcı bir şekilde kazandırılması bakımından önemlidir. Bu araştırma sosyal bilgiler öğretiminde tarihi olay ile bilgilerin yer aldığı ve geçmiş dönemlere ait karakterlerin davranışları, sözleri ve yaptıkları çalışmaların tarihi metin ve hikâye kullanılarak aktarılmasıyla öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde gelişimine olanak sağlaması ve onlara değerlerin kalıcı bir şekilde kazandırılması amaçlanmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda böyle bir çalışmanın olmaması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma İstanbul ilinde bir ortaokulun 7.sınıf düzeyinin bir şubesindeki 30 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden doküman inceleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygulama öncesinde ünite ve kazanımlara uygun tarihi metin ve hikâyeler belirlenerek çalışma yaprağı hazırlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen verilerden temalar belirlenmiştir. Temalara göre öğrencilerin yanıtları analiz edilmiştir. Bulgular sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler öğretiminde tarihi metin ve hikâye kullanılmasıyla adalet değerini kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, değer, tarihi metin, hikâye

MAKING JUSTICE VALUE TO STUDENTS BY USING HISTORICAL TEXT AND STORY IN SOCIAL SCIENCE EDUCATION

ABSTRACT

Since the 20th century, many developments in the field of science, industry and economy in the world have caused changes in values. Values are the basic moral principles and beliefs accepted by society as true and necessary. Increasing crime rates such as violence, theft and addiction in the society shows that the moral and spiritual values should be taught to children from a young age. For this reason, the aim of the research was determined as to gain the value of justice to students by using historical texts and stories in social studies teaching. While teaching the values, the application of different activities in the lesson is important for the students to gain values permanently as well as learning by doing and living. In this research, it is aimed to enable students to develop their behaviors positively and to gain values permanently by transferring the historical events and information, and the behaviors, words and works of the characters of the past periods by using historical text and story. As a result of the literature review, it is thought that it will contribute to the field in terms of the absence of such a study. The study was applied to 30 students in a branch of a 7th grade level of a secondary school in Istanbul. Document analysis method, one of the qualitative data collection techniques, was used in the study. Before the application, worksheets were prepared by determining historical texts and stories appropriate to the units and achievements. Descriptive analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. Themes were determined from the data obtained. Students' responses were analyzed according to the themes. As a result of the findings, it was concluded that students gained justice value by using historical text and story in teaching social studies.

Keywords: Social studies, value, historical text, story

PROBLEM DURUMU

Küresel ve yerel boyutta yaşanılan ırkçılık, şiddet, cinsiyet ayrımcılığı, hoşgörüsüzlük, tahammül edememe, kin ve nefret gibi birden çok problemin altında her düzeyden insanların belirli değer ve tutumlarını yeteri kadar geliştirememiş ve bundan da önemlisi içselleştirememiş olmasının büyük bir payı bulunmaktadır.(İbret vd., 201 :7). Değerler eğitimi ilk olarak çocuğun içinde doğup büyüdüğü aile ortamında verilse bile çocuğun ileriki zamanlarında vaktinin büyük bir çoğunluğunu geçireceği yer olan okulların bu konudaki sorumluluğu ve görevi oldukça fazladır. Bu sebeple değerlerin kazandırılması noktasında okullara ve eğitim sistemine önemli görevler düşmektedir. Okullarda bireylere toplum içinde yaşayan başka insanlarla uyum içinde hareket etme ve bireylerin yaşamlarına daha da iyi şekilde devam etmeleri için gerekli olan tüm temel bilgi, beceri ve değerler kazandırılmaktadır. (Fidan ve Erden, 2001,Akt; Aladağ, 2012). Bu kapsamda okullarda değer eğitimi uygulamaları çeşitli dersler ve etkinlikler yoluyla kazandırılabilir. Bu derslerden biri de şüphesiz sosyal Bilgiler dersidir. Sosyal bilgiler öğretiminin farklı kültür ve medeniyetleri tanıtması tarihi süreçlere yer vermesi sebebiyle değer eğitimi yapılmaya elverişli derslerden biridir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretiminin asıl amacı sorumlu ve etkin vatandaşlar yetiştirmektir. (Gömleksiz ve Cüro, 2011:110). Son yayımlanan sosyal bilgiler öğretim programı amaçlarında da değerlere yönelik gerekli vurgu yapılmış olup "Milli, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri" ifadesine yer verilmiştir.(MEB,2018:7).Bu noktada değerlerin sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilere nasıl kazandırılacağıyla ilgili soru araştırma problemimizin konusunu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretiminde tarihi metin ve hikâye kullanarak 7.sınıf öğrencilerine adalet değerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu araştırma sosyal bilgiler öğretiminde değerlerin önemini kavrayan, değerlere yönelik farkındalık oluşturan, var olan değerlerini geliştiren ve yeni değerler kazanan, sorgulayan, yorumlayan, empati yapan öğrencilerle birlikte; etkili bir değerler eğitimi sürecinin oluşması bakımından önemlidir.

2-KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler hemen her açıdan değişen dünya ve ülke koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirebilmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı yöntem ve bilgileri sentezleyerek kullanan bir öğretim programıdır.(Öztürk ve Deveci,2016:2)Değerler iyi ve kötüyü seçmemizde bizlere yol gösteren ve davranışlarımızı, kişiliğimizi etkileyen ve belirleyen, yaşamımızda önemli bir yer teşkil eden soyut olgulardır. (Aladağ ve Kuzgun,2015:165).Değerler Eğitimi ise Neredeyse yaşam boyu devam eden değer kazanma/kazandırma sürecine "değerler eğitimi" denilmektedir.(Yaman,2012:18).

Hikâye: Okuyucuyu olayın içinde yaşatarak hem düşündürmek, hem de duygulandırmak amacı taşıyan kısa yazı türüdür. Olay, kişi ya da kişilerin başından geçen, belli bir mekân da, başı ve sonu belirli, kısa bir süre içinde gerçekleşen, genellikle üçüncü kişi ağzıyla yazılan yazılardır.(Babacan 2008;130).

Hikâyelerin;

*Ev - mahalle - köy gibi çocuğun yakın çevresini konu edinen hikâyeler

*Doğal çevreden, kırlardan, ormandan, söz eden hikâyeler

*Mitolojik konuları ele alan hikâyeler

*Güldürü ağırlıklı hikâyeler

*Gizemli ve serüven hikâyeleri

*Duygusal konuları işleyen hikâyeler

*Konusunu tarih, anı ve gezi izlenimlerinden alan hikayeler olmak üzere çeşitleri vardır.(Civaroğlu,2000:77-79).

Tarih: geçmişte yaşanmış olayları; yer, zaman ve kişileri göstererek kaynaklara dayalı olarak sebep-sonuç ilişkisi içerisinde inceleyen bir bilim dalıdır.(Köstüklü,1999:2) Tarihi metin ise tarihi bir konuda yazarın kendi düşüncelerini kaleme almasının yanı sıra bu düşüncelerini tarihi kaynaklarla desteklemesidir. Bu kaynaklara birinci ve ikinci elden kaynaklardan ulaşmak mümkündür. Kanunlar, resmi mektuplar, kitabeler, fermanlar, orijinal tarihsel doküman metinleri, fotoğraflar(Akbaba, 2005:186).birinci kaynaklar iken tarih kitapları, ansiklopediler, ders kitapları ikincil türden tarihi kaynaklardır. (Ata, 1998:137-138).Adalet doğru hüküm vermek ve bir şeyi doğru yere bırakmak, bir hakkı sahibine ulaştırmak, toplumda hak ile hukuk düzeninin oluşmasını sağlamak demektir. Kâinatın düzeni hak ve adalet sistemiyle oluşturulduğu gibi bireylerin huzur ve mutluluğu içinde adalet ön koşuldur. Zıddı ise zulüm ve haksızlıktır. (Turan,2014:280).

3.YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden bir tanesi olan Eylem(aksiyon) araştırması gerçekleştirilmiştir.

Araştırma katılımcılarını 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul İlinde bulunan bir Ortaokulun 7. Sınıfında okuyan 30 öğrenci oluşturmaktadır.

3.2.VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel veri toplama tekniklerinden Doküman inceleme ve yönteminden yararlanılmıştır.

3.3.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma probleminin çözümlenmesine yönelik nitel veri analizinden biri olan betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

Betimsel Analizde elde edilen veriler daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenli bir biçimde okuyucuya sunmaktır.(Yıldırım ve Şimşek,2018:239-240).

4.BULGULAR

Anlatılan hikâyede Osman Bey`in hangi özelliği ön plana çıkmaktadır? Neden?

Yan Temalar: Adalet- Hak- -adil davranmak- -saygı

Ö.9: "Adil ve hakkaniyetli olduğu ön plana çıkmıştır."Ö.1: "Osmanlı devletinin adil olması ve haklara karşı saygılı olduğu çıkarılır." Ö.6: "Adaletli olduğunu çünkü kendi devletinden olana hak vermek yerine hakkı olana hak vermesi." cevaplarıyla hak kavramının öne çıkarılması öğrencilerin zihninde metne yönelik adalet kavramını oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Siz Osman Bey`in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Neden?

Yan Temalar: Hak-adil davranmak

Ö.7:"Aynısını yapardım çünkü adaletli olurdum." Ö.13:"Farklı devletten olan insanlara bende adaletli davranırdım." Ö.5:"Osman Bey gibi farklı dinlerden milletlerden olan insanlara aynı ve eşit davranırdım. " cevapları hikâyede adalet değerini ortaya çıkartmakta olup, bu soruya yönelik öğrencilerin genelinin düşüncesini destekler nitelikte açıklamalar olduğu söylenebilir. Öğrenciler Osman Bey`in tavrını adaletli olarak değerlendirdikleri ve yine cevaplar neticesinde öğrenciler, din ve ırk ayrımı yapmadan herkese eşit davranılması gerektiğini de adaletli olmak ile ilişkilendirdikleri söylenebilir.

Hikâyede anlatılanlar adalet değeriyle ilişkilendirilebilir mi? Niçin?

Temalar: Taraf tutmamak-iki tarafı da dinlemek-adalet

Ö.5:"Evet, çünkü Osman Bey iki kişiyi de dinlemiş ve ona göre karar vermiştir", Ö.7:"İlişkilendirilir. Çünkü hem halkını hem de Gayri Müslim'i dinlemiş." cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilerin iki tarafın da dinlenmesini ve haklı olandan yana karar verilmesini, ayrımcılık yapılmamasını adalet değeriyle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Ö.6:" Evet, çünkü kendi halkından bir insanı savunmayıp haklı olan tarafı savunmuştur." cevabı bu soruya genel bir yargı olarak belirtilebilir.

(Ahidname Metni)

Metinde dikkatinizi ne çekti?

Yan Temalar: Saygı-Hoşgörü-Adil

Ö.7:"Padişahın hoşgörüsü ve adaleti." Ö.10:"Fatih Sultan Mehmet`in hiç kimseye ayrımcılık yapmayacağı." Ö.5:"Dışarıdan ülkelerine gelen insanlara adil davranması." Ö.11:"Dikkatimi çeken şey Bosnalılara iyi davranıp onları korumak için elinden gelen her şeyi yapması." cevabını veren öğrencilerin adil, ayrımcılık yapmamak, hoşgörü kavramlarını öne çıkararak Ahidname metnini adalet değeriyle ilişkilendirdiklerini söylemek mümkündür. Yine öğrencilerin bu kapsamda verdikleri cevaplarla insanlara karşı gösterilen insani tavrın saygı çerçevesinde değerlendirildiği görülmektedir.

Adalet ve eşitlik değerinin önemine dair ne söyleyebilirsin?

Yan Temalar: Eşitlik -Saygı

Bu soruda Ö.6:"Bence ikisinin de daima olması gerekir. Dine ten rengine ırkına bakarak hiçbir şeyin bunlara bağlı olarak karar verilmemesi gerekir"Ö.10: "Her zaman birbirimize karşı adaletli ve eşit davranmalıyız. Hiç kimsenin birbirinden üstünlükleri yoktur. Bu dünyada herkes eşittir." cevapları diğer öğrencilerinde düşüncelerini kapsar nitelikte olup; öğrencilerin adalet ve eşitlik değerleri kapsamında farklılıklara saygılı olunması gerektiğinin bilincinde oldukları görülmektedir. Öğrencilerden alınan cevaplarla metni adalet değeriyle bağdaştırdıkları ve adalet değerinin önemini Ahidname metni üzerinden açıkladıkları görülmektedir.

SONUÇ

Bu bölümde araştırma bulgularına ve yorumlarına dair elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

1)Elde edilen bulgular ışığında tarihi metin ve hikâyelerin adalet değerinin fark edilmesinde ve öğretilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2)Asıl kazandırılması amaçlanan değerlerin haricinde, Tarihi metin ve hikâye ile anlatılan olay ve aktarılan bilgilerin içeriğinde birçok değere yer verildiği böylece öğrencilerin birden çok değeri de öğrenebilecekleri ve geliştirebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.(sevgi, saygı, hoşgörü).Bu durum bir değerin içeriğinde birden fazla değeri barındırdığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

ÖNERİLER

*Araştırmada sosyal bilgiler öğretiminde Tarihi metin ve hikâyelerin değerlere yönelik farkındalığı artırdığını ve hiç bilmedikleri değerleri öğrendiklerini ifade eden öğrencilerden hareketle, değer eğitimi çalışmaları kapsamında tarihi metin ve hikâyeler sosyal bilgiler öğretim programına eklenmelidir.

*Tarihi metin ve hikâyeler öğrencilere geçmiş dönemdeki tarihi karakterleri tanıtarak, onlardaki değer yargılarını, olumlu davranışları öğrenmelerinde ve değerleri kazanmalarında etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

Aladağ, S. ve Kuzgun, M.P. (2015). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının 'Değer' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları." *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 , (29): 163-193.*

Aladağ, S. (2012)."İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Bilişşel Düzeyde Kazanmalarına Etkisi." Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 161(161):123-146.

Ata, B.(1998). Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Babacan, M. (2008) .Yazılı ve Sözlü Anlatım: Kompozisyon Bilgileri. İstanbul: 3 f Yayınevi.

Civaroğlu, Ö. (2000). Çocuk Edebiyatı . İstanbul: Esin Yayın Evi.

Gömleksiz, M. N. ve Cüro,E. (2011). "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi." Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1): 95-133.

İbret, B.Ü, Karatekin, K. ve Avcı, E.(2015).”Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Öğretiminin Değerler Eğitimi Açısından Önemi . “Milli Eğitim Dergisi, 207, 5-23.

Köstüklü, N.(2004).”İlk ve Orta Öğretimde Tarih Öğretimi Problemler ve Öneriler.” 14(41)1-28.

Öztürk, C. Deveci, H. ve Kaya, E. (2016). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, Ankara: Pegem Yayınları.

Turan, M. (2014).Değerler Eğitimi. İstanbul: Kutup Yıldızı Yayınları.

Yaman, E. (2012).Değerler Eğitiminde Yeni Ufuklar. Ankara:Akçağ Yayıncılık,

REY KARDEŞLER ve LÜKÜS HAYAT OPERETİ

Meryem KARAAĞAÇ TAN

Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, karaagac.meryem@gmail.com

ÖZET

Cemal Reşid Rey'in (25 Ekim 1904-7 Ekim 1985), 1932-1942 yılları arasında ortaya koyduğu operet ve revülerin libretisti ağabeyi Ekrem Reşid Rey'dir (10 Ekim 1900-13 Temmuz 1959). Ekrem Reşid'in edebiyat bilgisi, Cemal Reşid'in kompozisyon bilgisiyle birleşerek sahne yapıtlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır.
Ekrem Reşid Rey, edebiyat alanındaki birikimini kullanarak Ankara Radyosunda müzikli oyunları radyofonize ederek sahneye taşır. Fransızca yazdığı romanların yanısıra oyun yazarı, rejisör ve tiyatro eleştirmeni olarak, Türkiye'de temel sanat kültürünün oluşmasında öncülük yapar.

Cemal Reşid Rey'in hayatı ise, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişi temsil etmesi yönünden büyük önem taşır. Rey, operetten senfoniye, konçertolardan marşlardan revülere, oda müziklerinden piyano parçalarına operaya kadar farklı formlarda yapıtlar üretir. Türk makam müziği, İslam felsefesi ve Doğu renklerini Batı normlarıyla birleştirir. Türk müzik tarihimize Batı tekniği ile büyük ve enternasyonel çapta eser veren ilk bestecimiz olma ünvanına sahiptir.
Rey kardeşlerin operet geleneğine yönelmesinin en önemli nedeni; "bu türün 19. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak Osmanlı kültürü tarafından benimsenmiş" olmasıdır. Ekrem Reşid Rey ve Cemal Reşid Rey, geçmişi ve geleneği olan bu türün Cumhuriyet dönemi halkasını oluştururlar. 1932-1933 yıllarında İstanbul Valisi Muhittin Üstündağ'ın İstanbul Şehir Tiyatrosunda müzikli sahne eserlerinin yazılmasını rica etmesi üzerine, Rey kardeşler Üç Saat operetini hayata geçirirler. Üç Saat operetinin sağladığı büyük başarının ardından Rey kardeşlerin en popüler eserlerinden biri olarak tanınan Lüküs Hayat sahnelenir. Bu operet ilk seslendirildiği 1933 yılından bugüne kadar büyük bir ilgiyle sevilerek izlenmeye devam etmiştir. Rey kardeşlerin operetleri yazarken en büyük amaçları halkın çok sesli müzik alanında eğitilmesidir.
Bu çalışmada, sanatçıların operet türüne gösterdikleri ilginin yanısıra Lüküs Hayat operetinde konu edinilen; batılılaşma özentisi, sosyo-ekonomik düzensizlikler ve halk burjuva çatışması başlıklarına değinilecektir.

Anahtar Kelimeler: Ekrem reşid rey, cemal reşid rey, lüküs hayat, operet

REY BROTHERS AND THE OPERETTA “LÜKÜS HAYAT”

ABSTRACT

The librettist of Cemal Reşit Rey’s operettas and revues which Rey exhibited between the years of 1932 - 1942 was indeed his brother, Ekrem Reşid Rey. The literary background of Ekrem Reşid, when combined with the composition knowledge of Cemal Reşid, resulted in successful stage productions.

Ekrem Reşid Rey radiophonized the musical plays in Ankara Radio by utilising his knowledge in literature. Besides his novels written in French, he plays an important role in the forming of fundamental art culture in Turkey as a play-writer, director and a theatre critic. The life of Cemal Reşid Rey holds great importance for representing the transition from Ottoman Empire to Turkey. Rey’s productions vary from operettas to symphonies, concertos, anthems, revues, chamber musics and operas while integrating Turkish mode music, Islamic philosophy, the colors of the East and the norms of the West altogether. Thus, Rey is also the first composer of the history of Turkish music who applied the Western technics succesfully and produced internationally-known work.

The primary reason for Rey brothers to have an interest in the tradition of operettas was ‘’the genre is adopted by the Ottoman culture starting from the second half of the 19th century’’. In the Republican era, Ekrem Reşid Rey and Cemal Reşid Rey became the keystones of this genre with important past and a promising future. With the request of the Istanbul’s governor between the years of 1932-1933, Muhittin Üstündağ, for brothers to compose musical stage pieces at Istanbul City Theatre, they carried out Üç Saat (Three Hour) operetta. After the great success of Üç Saat, Lüküs Hayat (Rich Life) met its audience whom would appreciate the piece as one of the best production of the brothers. The operetta kept being watched with great delight since its first début at 1933. The leading purpose of brothers to produce mentioned operettas was to educate the public in the field of polyphonic music. In this study, the desire for Westernisation, socio-economic imbalacies and public - bourgeoise conflict will be further analysed as the themes of Lüküs Hayat, besides the leaning of the Rey brothers towards the operetta genre.

Keywords: Ekrem reşid rey, cemal reşid rey, lüküs hayat, operetta

REY KARDEŞLER VE LÜKÜS HAYAT OPERETİ

Ekrem Reşid Rey

Türk sahne kültünün ve operetler kuşağının gelişim sürecine yazdığı librettolar ile damgasını vurmuş Rey ailesinin en önemli isimlerinden biridir Ekrem Reşid Rey. Gerek siyasi gerekse edebi kişiliğiyle bilinen babası Ahmet Reşid Rey'dir (1870-1956). II. Abdülhamid'in katipliği görevini yürütmüş, Kıbrıslı Mehmed Kâmil Paşa ve Damat Ferit hükümetlerinde Dahiliye Nazırlığı yapmıştır. Edebiyat-ı Cedide hareketine dahil olmuş bir isim olarak, Servet-i Fünun'da H. Nâzım imzasını taşıyan ikinci ismi ile birçok yazı ve şiirleri yayımlanmıştır; Racine, Corneille, Vergilius ve Homeros'un yapıtlarını Türkçeye çevirmiş edebiyatçılarımızdandır.

"Ekrem Reşid Rey Galatasaray Sultanisinde, Paris'te Lycée Buffonda, Cenevre Üniversitesinde okur. Cenevre Güzel Sanatlar Akademisini birincilikle bitirir. "1919 sonlarında yurda döner. Ankara (1938-1940) ve İstanbul (1950-1955) radyolarında temsil kolu şefi olarak çalışır. İstanbul Edebiyat Fakültesinde, Teknik Üniversitede Fransızca okutmanlığı yapar. Ekrem Reşid Rey Fransızca romanlar da yazmış ve onları Fransa'da yayımlatmıştır. Bun lardan bazıları: Le Turban Dénoué, Melek, Désorientée, Les Glaces Déformantes gibi başlıklar taşır. Türkçe ve Fransızca olarak yazdığı Barbaros Hayreddin'in Hayatı adlı kitap (La Vie de Khaireddine Barberousse) sekiz dile çevrilir. "Bu yapıtı ona Fransız Yazarlar Cemiyeti üyeliğini getirir. Ekrem Reşid Rey Fransız Hükümetinden bu romanı nedeniyle Officier d'Academie rütbesini alır" (Güleç, 2018: 559).

"1932'den itibaren, kardeşi Cemal Resid Rey'in besteleriyle bize Deli Dolu, Lüküs Hayat, Üç Saat, Maskara, Hava Cıva gibi şehrimizde dillere destan olan ünlü operet metinlerini yazmıştır. Tiyatroya geniş bir seyirci tabakası kazandırmıştır. Ekrem Reşid Rey, önce Ankara, sonra da İstanbul radyolarında temsil rejisörlüğü yaparak, bizzat radyo piyesleri yazarak, tiyatromuza hizmete devam etmiştir. Beğenilen radyo piyesleri arasında: Günler Geçer Her Şey Geçer, Kediler Gibi, Genç Osman, En Yüksek Tepe bulunmaktadır. Bunlardan başka Alabanda ve Aldırma adlı iki revü yazmıştır. Batı dünyasının iki ünlü operetini, Yarasa (Die Fledermaus) ve Dudakların (Ta Bouche) operetlerini dilimize çevirerek Şehir Tiyatrosunda oynatmıştır.

Yazarın oynanmayan iki telif piyesi: "Saadet Sarayı" ve "Fırtına"; bir revüsü: "Hoppala", bir çeviri piyesi: "Kelepir (Tristan Bernardin Le Prince Char. mant)" bir müzikli piyesi: "Çayhane Çiçeği (Charles Le Cocq'un Girofle - Gi. rolla)" vardır. Dalga ve Olan Oldu, La Fonten Baba isimli üç komedisi de sahnelerimizde yer almıştır. Ekrem Reşid Rey, Sonposta, Hakikat, Akşam ve Tercüman gazetelerinde yazdığı tenkit yazıları ile tiyatromuzu yakından izlemiş, oyuncuların çoğunu tanıdığı için sözlü tenkitlerde de bulunarak, çoğu zaman sert, fakat samimi fikirleriyle sahnemize sık sık ışık tutmuştur" (1959:22).

Ekrem Reşid Rey'in eserleri ve yazdıkları konusundaki paylaşım dilini, yaklaşımını anlamak için yine kendi eseri olan 'Olan Oldu' komedi oyunu için ele aldığı kendi ifadelerinden yola çıkabiliriz: "Olan oldu, zira bu komedi benden çıkmıştır artık; benim değildir, onu temsil edecek olan sanatkârlarındır. Benim eserim, birçok beyaz kâğıdın üzerine dizilmiş birçok siyah satırdan ibaretti. Sanatkâr dostlarımın her biri bu satırlardan birer şahıs çıkardılar, kendilerine mal ettiler, onları canlandırdılar ve temenni ederim ki uzun zaman yaşatacaklardır. Sanatlar sayesinde kâğıttaki isimler cisim oldu. Bu cisimler yaşıyor, gülüyor, hiddetleniyor, ağlıyor, seviyor, darılıyor, barışıyor! Birkaç güne kadar sahnede, halk tarafından görülecekler. Dedim ya... Olan oldu!" (1949:11)

Cemal Reşid Rey

“Cemal Reşid, Batı müziğinin bestecilik tekniklerini kullanarak, uluslararası platformda beğenilen yapıtlar oluşturmuş ilk Çağdaş Türk Bestecisidir. Evrensel müzik dili, geleneksel müzik tekniklerini en iyi şekilde kullanması Cemal Reşit Rey’i bu konuda ustalaşmıştır. Rey, Türkiye’ de modern Türk müziğinin doğuşunda en önemli görevi üstlenen bestecilerimizin başında gelmiştir. Son dönemlerinde, post romantizm ve izlenimcilik etkiler taşıyan senfonik yapıtlar, operalar, oda müziği eserleri, solo piyano için parçalar, operet ve revüler bestelemiştir. Cemal Reşit Rey’ e göre saray musikisinin ve dini musikinin her zaman kendine has bir yönü olmuştur. Bu tür müziklerde tek seslilikte çok sesliliğe yer verilmiştir” (Gözalan, 2007, 51).

Türk Beşine ait bestecilerden Cemal Reşit Rey, en erken doğan ve aynı zamanda erken yaşlardan itibaren en üretken ve kompozisyon olarak olgun olanlardan biriydi. Reşit Rey 1904 yılında Kudüs'te, Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarında önemli bir diplomat ve yazar olan Ahmet Reşit'in oğlu olarak doğdu. İstanbul'a yerleşen Cemal hem piyano hem de kompozisyonda çocuk olarak müthiş müzik becerileri sergiledi ve en eski piyano derslerini annesinden aldı. Çalkantılı siyasi zamanlarda Paris'e taşındıktan sonra Rey, Lycée Buffon'a kaydoldu. Ünlü Fransız piyanist ve pedagog Marguerite Long ile özel dersler. Piyano çalışmalarına ek olarak Rey, Raoul Laparra ile kompozisyon, Gabriel Fauré ile müzik estetiği ve Henri Defosse ile birlikte çalıştı.

Cemal Reşid Rey’i müzikteki küresel devinimler ve etkileşimler arasında en çok etkileyen ülke, öğrenim gördüğü Fransa olmuştur. Marguerite Long, Raoul Laparra, Henri Defosse, G. Fauré gibi önemli müzik insanlarının Paris Konservatuarında hocaları arasında yer alması bu etkinin gücünü daha da arttırmıştır. Daha sonraki yıllarda Rey’in partisyonlarının başında ismini Fransızca okuması için uygun yazdığı bile görülmüştür. Chopin, Debussy, Bach ve Mozart en çok etkilendiği bestecilerdir. Ve bu bestecilerin Cemal Reşit Rey’in gelişiminde çok önemli yeri olmuştur. Avrupa ve Amerika’da müzik teorisi ve kompozisyon dersleri veren öğrencisi Ertuğrul Sevsay’a göre, Rey’in orkestra müziği, Richard Strauss ile, Fransız izlenimcileri Debussy ve Ravel’in karışımından harmanlanmış bir etkileşimle meydana gelmiştir. Debussy’nin orkestrasyonunda renkler genellikle melodiye egemen konumda gelişmiştir. Buna karşın Strauss’ ta tam tersi bir yaklaşım göstermektedir. Rey orkestra renklerini genel yapıdaki serbest form ve kromatizmi de yine Fransız bestecilerden etkilenerek kullanmıştır. Müzikçilerin melodi öğesini yok etmeye çalışmaları Cemal Reşit Rey’i oldukça üzmüştür. 1950 yıllarında geleneksel tarzda yazan kompozitörler dışlanmış ve müziğin daha genişlemiş hali ilgi görmüştür. Cemal Reşit Rey’e göre bu büyük bir yanlışlıktır. Rey bu konuda müzikçileri olduğu kadar bilim adamlarını da sorumlu tutmuştur (Gözalan, 2007: 40).

Rey Kardeşler ve Operetleri

Operet, müzikal, müzikli tiyatro, gülünçlü bir konuyu şarkılarla danslarla süsleyerek neşeli bir kıvamda sunmaktır. İçinde yer yer şarkılı, müzikli bölümlerin kesildiği, doğrudan tiyatro sahnesine dönüşen diyalogların yer aldığı bir sahne sanatıdır. Müzikaller, operetler, Broadway'den Avrupa'ya taşınmış, Viyana'da ayrı bir incelik kazanmış ve hiçbir dönemde gündemden silinmemişlerdir (Güleç ve Güleç: 90).

Cemal Reşid Rey'in, 1932-42 dönemindeki yaşamı, müziklerini var ettiği operetleri ve revüleri Ekrem Reşid Rey hakimiyetinde ilerleyen bir süreç olarak görünmektedir. Aynı zamanda bu süreç Rey Kardeşlerin sanat yaşamlarında

en verimli geçirdikleri zaman zarfı olarak anlaşılmaktadır. Rey kardeşler operetlerinin karakteristiği, librettolarıyla olduğu kadar ezgileriyle de geniş yığınların beğenisini kazanmış olmasıdır. Kişileri ve ezgileri günümüzde de yaşamaktadır.

Rey Kardeşlerin Operetleri Sırasıyla Şunlardır:

- **Üç Saat** (3 perde) (LİBRETTO: Ekrem Reşid Rey - Nazım Hikmet) 1932'de İstanbul Şehir Tiyatrosu'nda Sahnelenmiştir. Konu: yazıldığı dönem, bir güzellik kraliçesi yarışmasının yapılması söz konusudur. Bu nedenle Şarktan, Arabistan'dan, İran'dan birtakım kişilerin gelerek güzellik kraliçesini görüp, ziyaret ettikleri zaman zarfında yaşanılanlar ele alınmıştır. Belki de amaçlarının güzellik kraliçesini kaçırmak olduğu anlaşılacaktır.

- **Lüküs Hayat** (3 perde) (LİBRETTO: Ekrem Reşid Rey, Lüküs Hayat Şarkı Sözleri: Nazım Hikmet) 1933'de İstanbul Sehir Tiyatrosu'nda sahnelenmiştir.
Konu: Türk şehir toplumunun Batı ile karşılaşmasını konu edinir. Bu karşılaşma ile beraber gelinen noktada gülünç ve trajikomik hallerini sahneleyen bir operettir. Farklı kültürlerin karşılaşmasından doğacak temel alt değerlerin değişmez tavır, üslup ve yaklaşımlarını ele almaktadır. İki farklı kültürün yüzleşmesinden ortaya çıkan durumun değişmezlerini anlatmaktadır.

- **Deli Dolu** (3 Perde) (LİBRETTO: Ekrem Reşid Rey) 1934'de İstanbul Şehir Tiyatrosu'nda sahnelenmiştir.

Konu: "Deli Dolu bir operet isminden çok bir yerin adının deli doluluklarla olduğunu belirtir Ekrem Reşid Rey." Kilyos'ta bir otelde başlan çalkantılı ilişkiler bütü ele alınır. Genç kızların dikkatini çekmek adına birbiriyle yarışan Kilyos Palas'ın iki ortağının baş rolde oynadığı bir operettir. Bu iki şahıs para avcısı olan bir Alman bir doktorun gençleştirme yöntemleri vaatlerine kanmaları söz konusudur. "Tatlı hayat" hevesiyle zengin kadınları dikkate alarak yaşayan bir "genç adam", "zengin kız", "şaşkın oğlan", ve otel sahibinin karısı'nın rollerinde gelişen bir dizi ilişkilerdir.

- **Saz Caz** (3 Perde), (LİBRETTO: Ekrem Reşid Rey) 1935'de Istanbul Sehir Tiyatrosu'nda sahnelenmiştir**.**

Konu: Her günü aynı ortamda yaşayan iki şahısın yaşamaya alıştıkları yerlerden başka yere gitmek zorunda kalmalarını konu edinir. İki şahısın talihlerinin fantezi hallerini ve kaderlerinin cilvesiyle nasıl baş edebilecekleri halleri operetin ana konusudur. Bir ortak yaşam içinde iki kaderi ele alır "Saz Caz" opereti.

- **Maskara** (3 Perde), (LİBRETTO: Ekrem Reşid Rey) 1936'da Istanbul Sehir Tiyatrosu'nda sahnelenmiştir**.**
Konu: Rey Kardeşler, bu operette diğer operete nazaran daha sade ve basit bir mevzu ile yaklaşırlar. Operette, karısına ve çocuklarına hiçbir özgürlük tanımayan despot bir adamın gizli hayatı ele alınır. Bu gizlilik günün birinde meydana çıkacaktır. Dünkü zorba adamın kaderi artık karısına ve çoluğuna çocuğuna maskara olmuştur. Ailede yıkılan korku zeminli ilişkilerin yerini artık bireysellik almaktadır. Ancak aile bireylerinin, özellikle çocukların aile büyüğü kavramının ne denli önemli oluşunu idrak etmeleriyle ilişkilerin yeniden düzene girmesini konu edinir, tabi ki alışılagelmiş diyalogların dışında bir yenilik olacaktır.

- **Hava Cıva** (3 Perde), (LİBRETTO: Ekrem Reşid Rey) 1937de Yeni Ses Tiyatrosu'nda sahnelenmiştir.

Konu: Deli-Dolu, Saz Caz operetlerinde olduğu gibi bir mekanda, iki hayat örnekleri ele alınır. Bir olay, bir olgu, bir toplum içerisinde bir insandan bir insana yaşanılanların farklılıkları alaycı yaklaşımlar ve kültür değişimi karşısında kendini bulan insanların, kaderleriyle nasıl başa çıkabildiğini konu edinilmiştir.

- **Yaygara 70** (3 Perde) (LİBRETTO: Erol Günaydın, Haldun Dormen) Tiyatrosu,) 1969-70'de Dormen Tiyatrosu'nda sahnelenmiştir.
Konu: İstanbul Beşiktaş'ın Alay Bey Sokağında, Tuz Baba mahallesinin iki büyük ailesi ele alınır. Özkaralar ile Bozkaralar aileleri arasında, çok eskilere dayanan bir kavga, bir husumet söz konusudur. İki aile arasındaki ilişkilerin hem eski olmasının getirdiği samimiyet hem çekişmeler diğer mahalleliler için keyifli hallerin izlenmesine sebep olacaktır.

- **Uy! Balon Dünya** (LİBRETTO: Erol Günaydın) 1970-71'de Dormen Tiyatrosu'nda sahnelenmiştir.
Konu: Memleketini terk edip İstanbul'a macera ve şöhret aramaya gelen iki Laz kardeşi konu edinir. Bu iki kardeş, Sultanahmet'te hippilerin arasına düşecektir. Operetin ana vurgusu ise genç jenarsayonun etnik müzikleri olan horon'u, şehir kültürü içerisinde tanıdıkları pop müziği karşısındaki tutumlarını ve etkileşimlerini konu edinir.

- **Bir İstanbul Masalı** (LİBRETTO: Erol Günaydın), İlk kez Londra Aldwych Tiyatrosu'nda sahnelenmiştir ardından 1971-72'de Dormen Tiyatrosu'nda sahnelenmiştir.
Konu: Anadolu kültürüne ait sahne sanatlarını içeren bir dizi konu işleyişinin ağırlığı söz konusudur. Karagöz ve Hacıvattan danslara kadar bir kompozisyon şeması vardır. Osmanlı kültüründen esinlenerek diyalogların ele alındığıbir operettir.

Lüküs Hayat Opereti ve Önemi

1933'de başlayan "Lüküs Hayat" sahne yolculuğu, Rey kardeşler için Cumhuriyet'in ilk yıllarına tekabül ettiği için gerek bestelendiği süreç gerekse zamanımıza değin sahnelenmeye devam etmesi yönünden kabul gördüğü toplumun aynası olmuştur. Operetin siyasi, politik bir dava gütmeden halkın kabul gördüğü, samimi bulduğu bir yönü olması dolayısıyla sahne ömrü devam etmekte diyebiliriz. Rey kardeşler, Lüküs Hayat operetindeki libretto ve müzikal ifadelerin bütünlüğünde, insan ilişkilerinde geçici yaklaşımları, gündem olan diyalogları günlük yaşam içerisindeki yerini göstermişlerdir. Zamanın yarattığı modalaşma kültürünün ne denli etkisi altında olduğunu gösteren hicivli diyaloglar güldürü özelliğini taşısa da sorgulatan ve geçmişin günümüzden çok da farklı seyreden bir yoldan gitmediğini de düşündürmektedir.

Operet'de yoksul ve geçimini zorluklarla sürdürürken hırsızlıklara başvuran ve yaşamlarını böyle idame ettiren bir sınıf varken, diğer tarafta geçim kaygısı olmamasına rağmen tasarruf kültüründen bir haber yaşayan, süreç içerisinde var olanı har vurup harman savurarak yaşamını idame eden taraf vardır. İkinci taraf için kaçınılmaz sonuç artık parasızlık olmuştur. Birbirlerini dolandırarak, çıkarları üzerine ilişkilerin kurulmuş olduğu bir topluluğa dönüşmektedir operetin seyri. Hal böyle olunca güncel temasını hiç kaybetmeyen bu iki toplum karesi ortak bir paydada buluşacaktır; o yer "Lüküs Hayat" operetidir. Bu nedenledir ki toplum nezdinde "Lüküs Hayat" opereti

dinamikliğini koruyan bir yapıttır ve sahnelendiği her zamanın diline uyarlanan bir operet olması yönüyle de karşımıza çıkacaktır.

Kuşkusuz ki Rey kardeşler operetlerinin arasında en çok üne kavuşan "Lüküs Hayat" opereti olmuştur. Rey kardeşlere dair yaşam öyküleri ve hayat kesitlerini dikkate aldığımızda özellikle "Lüküs Hayat" opereti komşu ilişkilerinden dönemin konuşma stillerini (üsluplarını), Rey Kardeşlerin yaşadıkları konak ve çevre kültürü ise bir sonraki kuşakta ne gibi kültür çatışmalarının temelleri olduğunun analizlerini yaparak eser ele aldıklarını göstermektedir. Cemal Reşid, Fransız ve Osmanlı değerleriyle yetişmiş ve yaşantısında büyük yeri olan bu olgularla Batı ilke ve kriterleri ile Türk-Anadolu çağrışımlarıyla eserlerinde bir birleşim duygusunu daima hissettirmiştir.

Rey kardeşler 1933 yılında yazdıkları Lüküs Hayat opereti için Cumhuriyet'in ilk yıllarında devlet politikası olmanın dışında bir moda halini alan batılılaşmanın kibarlık budalalığına dönüşmesini toplumun iki ayrı sınıfını ele alarak işlemişlerdir. Rey kardeşler Lüküs Hayat operetinde şıklığa, alafrangalığa özenip bir takım sahte tavırlar takınarak hayatlarını sahteleştirenleri göstermek istedik'' diyerek dile getirmişlerdir. Oyunda yaşamını hırsızlıkla sürdüren fakir sınıfın yanında, zengin kimliği ile yaşayan ancak elindekileri har vurup harman savurduğu için parasız kalmış ve birbirini dolandırarak, çıkar üzerine ilişkiler kurmuş bir topluluk vardır. İşte bu sınıfın bir araya geldiği topluluk Lüküs Hayat' tır (Utku, 2005: 52).

Ekrem Reşit Rey, Lüküs Hayat operetinde kentleşmeyi apartman ile lüks yaşamı otomobil ve balo ile sermaye sahiplerini de azınlık isimleri ile sembolize etmiştir. Operette dönemin yeni kültür ve yeni ahlak kavramlarına karışma çabasında olan insanlar komik şekilde eleştirilmiştir. Dönemin gerçek problemi olan batılılaşma, Cumhuriyet'in ilan edilmesi ile hızlanmış ve Batı tarzı bir yaşam ön plana çıkmıştır. Bu dönemde Batı tarzı eğlence, giyim moda olmuş ve yeni tarza uymak için özel bir ilgi göstermişlerdir. Lüküs Hayat hangi dönemde oynarsa oynasın tam anlamıyla o dönemin durumuna adapte olma potansiyelindedir. İlk sahnelendiği dönemden beri Batılılaşma olgusunu birebir anlatmaktadır. Operetin konusu Batılılaşma çabası, kendimizi Batıya beğendirme özentisi içinde değerlendirildiğinde, oyunda görülen sınıf atlama hevesi, sosyo-ekonomik düzensizlikler, zengin- fakir, halk burjuva çatışması günümüzde de toplumsal bir olay olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bunların bir sonucu olarak günümüzde de opereti izlemeye gelen herkes oyunda kendisinden bir şeyler bulabilmektedir. Lüküs Hayat operetinde kabadayı olan Rıza karakteri iki farklı sınıfın belirginleşmesinde çok önemli rol oynamaktadır. Rıza o sınıfa ait konuşma tarzı ve hareketlerinin kullanılmasında, duruş, ses tonu, hareket, konuşma biçimi, tipik kabadayı tavrı o sınıfın rolünü geniş ölçüde yansıtabilmesinde en etkin kişidir (Utku, 2005: 86).

Üç perdeden oluşan Lüküs Hayat operetinin karakterleri ve konusu şöyledir:

Roller: Rıza, Zeynep, Belkıs, Ruhi, Atıfet, Şadiye, Memiş, Fıstık, Nesrin, Veysi, Şevket, Lütfiye, İrfan, Nüveyre, Zonguldaklı Rıza Bey

1.Perde

Büyük ve yeşil bir bahçede Ruhi ve Belkıs karakterlerinin görülmeye başlamasıyla sahne açılır. Suadiye'de köşklerinin bahçesinde yürüyüş yapmaktadırlar ve komşuları İrfan ve Nüveyre'nin diyaloglarıyla devam etmektedir. Nüveyre Belkıs'ı görmek istediğini belirterek akşam olarak balononun detaylarını anlamaya çalışmaktadır. Ancak dinlenme

saati olduğu için rahatsız edemeyeceklerini anlayarak vazgeçmek durumunda kalmaktadır. O esnada mekâna köşkün hizmetçisi olan Şadiye girip, akşam olacak balonun hazırlıklarıyla ilgili birtakım detaylardan bahseder. İrfan ve Nüveyre bu durum üzerinde tahminlerini büyüterek köşkten aynlır ve sonrasında bahçeye köşkün bahçıvanı Memiş gelir. Şadiye ve Memiş karakterleri birbirini seven iki hizmetli ancak ilişkileri saklamaktadırlar. Birbirlerine kur yaparak söyledikleri 'Zorlan Değil' adlı düetten sonra sahne bahçede dolaşan Belkıs ile devam etmektedir. Solan çiçekleri fark ederek sebebini köşkün bahçıvanı Memiş'e sorar. Bu diyalog içerisindeyken eşi Ruhi gelir ve içinde bulundukları para sıkıntısından bahsederek Belkıs'a Mısır'da yaşayan akrabası Elmaslı Atıfet'i hatırlatır. Ondan borç istemesini önermektedir. Belkıs, eşi yeni ölmüş olan Atıfet 'ten borç istemenin uygun olmayacağı için köşkü satın almak isteyen Zonguldaklı zengin bir iş adamı olan Rıza beyi köşkte akşam yapacakları baloya davet ettiğini belritir. Bu sayede hem köşkü satabilmenin hem de kardeşi Nesrin'i Zolguldaklı Bey ile evlendirme niyetinde olduğunu anlatır. Bu diyaloglar üzerine bahçıvan Memiş, Elmaslı Atıfet 'in o gün İstanbul'a geleceğinin yer aldığı bir telgrafla gelir. Telgrafı okurken, Atıfet ile aynı yerdeyken baloyu amaçlarına ulaştıramayacakları anlayan Belkıs ve İrfan sinirlenerek sahneyi terk ederler. Belkıs'ın kız kardeşi Nesrin ve sevgilisi Veysi ise evlilik planları içerisinde sahneye gelirler. Bu evliliğin karşısında olan Belkıs ise artık rengini belli etmektedir. Veysi'nin fakir biri olması bu durumun en büyük nedenidir. Gençlerin bu diyalog ardına aşklarını ifade ettikleri 'Yeter Bunlar' isimli düet ile sahnenin birinci tablosunu sonlandırırlar.

Yeni sahnede Tosun, Sıçan ve Alündiş evlerinin önünde görülür. Kabadayılığıyla bilinen Rıza sevgilisi Zeynep'le tartışmaktadır. Zeynep'in Rıza ile olan bu tartışmasına 'Erkekler' adındaki solosu noktayı koymaktadır. Aynı esnada içeri girmiş olan Fıstık, Rıza'nın kız kardeşi hizmetçi Şadiye'nin kendisine acilen ulaşmaya çalıştığını iletir. Elmaslı Atıfet'in o gece köşkteki baloda olacağını bilmesi gerekmektedir; Rıza, sağ kolu Fıstık ile dostu Zeynep köşke gizlice gireceklerdir ve Atıfet'in elmaslarını çalmayı planlamışlardır. Aralıklı zamanlamayla köşke girip, kararlaştırdıkları parolayı belirterek bir noktada buluşup köşke gireceklerdir. Birlikte 'İşimiz İş' adlı tiro eseri söyleyeceklerdir.
Sahnede Belkıs ve Ruhi'nin komşuları olan Lütfiye ve Şevket görülür. Lütfiye'nin hayatından memnun olmadığı ve lüks bir hayat'a imrendiğini yansıttığı konuşmalar duyulacaktır. Diğer yanda İrfan ve Nüveyre'nin geldiği görülecektir. Bu iki ailenin birbirlerini zengin sanmalarından dolayı samimiyetsiz ve abartılı diyaloglar içerisinde bulunurlar. Atıfet'in beraberinde birkaç erkekle köşke gelmesiyle hâletiruhiyesinin keyifli ve neşeli olduğu anlaşılacaktır. Belkıs'ın akşam olacak balodan bahsetmesiyle etrafındaki erkekler de 'Delikanlılar' koral şarkıyla kendilerini tanıtırlar. Balo zamanı yaklaşmaktadır. Hırsız Rıza ve Fıstık köşk önünde buluşmuşlardır. Belirledikleri parola ile planlarını devreye geçirmiş olarak köşkte kendilerini bulurlar ancak karşılaştıkları davetliler ve ev sahipleri Rıza'yı, Zonguldaklı Rıza Bey sanıp 'Buyurun Rıza Beyefendi' adlı koral şarkıyı söylemelerinin ardından perde kapanmış olacaktır.

2. Perde

Köşkün salonu ve balo ortamının görüneceği sahne ile perde açılır. Koral olarak seslendirilen "Ne Güzel Bir Gece" adlı operet eseri söylenmektedir. Kendilerini bir anda maskeli balonun içinde bulan Hırsız Rıza ve Fıstığın bilindik hallerinden eser yoktur. Bu halleri görenlere oldukça garip gelir. Ev sahipleri Ruhi ile Belkıs, bu ortam içerisinde oldukça övgüler ve methiyeler ile karşılık göstermektedirler. Ortamda oluşan anlamsız durumları ve görünümleri kahkahalar ile kapatmaya çalışılmaktadırlar. Balo'nun davetli bayanları ise Rıza'yı bu gibi ambiyansın oluşmasından dolayı zengin zannetmişlerdir. Bu durum karşısında kadınların ilgisini gören Rıza, yemeğe geçtikleri sırada içeri girerek

Şadiye’ye kendisini tanıtan bir kişiyi fark ederler. Bu şahsın gerçek Zonguldaklı Rıza’nın olması, Şadiye’yi panikletecektir. Ağabeyinin oyunu açığa çıkmaması adına Zonguldaklı Rıza'ya 'Ne Tatlı Sözün Var' adlı solo şarkısıyla kur yaparak onu oyuna getirir ve kömürlüğe kapatır. Atıfet’in dansçılarıyla dolaşıp aşk ve duygular üzerine konuşmasının peşi sıra gönlündeki sevgiliye 'İhtiras' isimli tangosunu söylemeye başlar. Başka bir alanda Belkıs ve Ruhi yine alacaklıdan konuşmaya başlarlar. Ruhi'nin aklına Atıfet'le flört ederek, onu İstanbul'da kalmaya ikna etmek ve bu zaman içerisinde ondan maddi olarak yararlanmayı sağlamanın yollarına girmek fikri gelir. Bu fikirler Belkıs'ın hoşuna gitmeyeceği gibi Belkıs'ın aklına da bahçıvan Memiş'in giysilerini değiştirerek, kendisine görgü kurallarını öğretip, Atıfet'i etkilemesini sağlayacak fikirlerini paylaşır. Böylece Belkıs Memiş'i ikna ederek Memiş'i hoşlanmadığı biri olan Ruşen kimliğine büründürürler. Şevket ile Nüveyre de alkolün etkisi ile yakınlaşmaya başlamışlardır. Bu durumla beraber Şadiye'den Zonguldaklı Rıza'nın köşke geldiğini öğrenen Fıstık’ın durumu hemen Rıza'ya iletmesiyle ortamın karışıklığı kendisini gösterecektir. Kendisini Zonguldaklı Rıza zannederek kadınların ilgisini görmekten çok mutlu olan Rıza durumu anlatan meşhur ‘Lüküs Hayat’ solosunu Fıstık’a anlatarak söylemeye başlar. Zaman ilerlemiş, Ruhi ile Lütfiye de birbirlerine yakınlaşmıştır ve Lütfiye Ruhi'yi Atıfet'ten kıskanmaya başladığı belli etmektedir. Ruhi gereksiz bir tutum olduğunu belirterek Lütfiye'yi havai fişeklerin atıldığı ağaçlar altında buluşmaya davet eder. Lütfiye mekândan ayılır, Şadiye’nin Ruhi'ye havai fişekleri getiren kişinin parasını beklediğini söyler. Ancak parası Ruhi’nin parası yoktur o esnada içeri giren Rıza’ya oyun oynayarak Rıza'yı kandırıp parasını alır ve havai fişekleri getiren kişiye bu şekilde borcunu öder. Rıza’nın kaptırdığı parasını kazanabilmek için sarhoş olan Şevket ile oyun içinde oyun haline gelen Rıza karakteri de Şevket'e para kaptırır. Tüm bunlar olurken içeri Belkıs’ın geldiği görünür ve o da garsonuna olan borcunu ödemek için Rıza'dan para ister. Rıza’dan parasını alan Belkıs gittikten sonra koltuğa uzanarak ve lüks hayalin, hayatın düşünün bile nelere mal olduğunu düşünmeye başlar. Ancak içeri girecek olan kızlara aldanarak yine eğlenceye dahil olur. Başka alanda Nesrin ve sevgilisi Veysi’nin ay ışığı altında 'Sevda' adlı düeti söylediği görülmektedir. Belkıs ise kurgusunu boşa çıkarmamak adına Memiş ile Atıfet'i tanıştırarak yalnız bırakır. Memiş Atıfet'e kur yapmıştır, Atıfet ise hoşlandığını belirteceği 'Nasıl Oldu Bilmem' adlı düetleriyle bu durumu sonuçlandıracaklardır. Diğer tarafta ise İrfan öncesinde Lütfiye'ye sonrasındaysa Belkıs'a kur yaptığı görülecektir. Belkıs herkesin çekilmesiyle, karanlık olduğunda buluşmayı teklif eder. O esnada içeri Zeynep ile Fıstık girerler. Fıstık, Rıza'nın onu lüks hayat hayaliyle kuşatıp, etkilediğinden ama elmasları çalmaktan vazgeçmesinin yarattığı hayal kırıklığından bahseder. Zeynep'i köşke çağırarak büyük ilgi topladığının görülmesi üzerine Zeynep'i Rıza'nın kız kardeşi olarak tanıtılmasını sağlarlar. Zeynep bu esnada ısrarla Rıza'yı sorar ancak Rıza yanında kızlarla mekana girer ve Zeynep'i karşısında görünce şaşırır. Zeynep öfkeli bir halde Rıza'ya söylenirken havai fişek gösterisi başlamış olur ve karanlık olur. Mekanın loş olmasından istifade ederek Lütfiye, Belkıs ve Atıfet tek tek Rıza'ya kur yaparlar. Bu durumu fark eden Zeynep ise elmasları alması için Rıza'yı Atıfet'in ardından yollar. Ancak kadınların gösterdiği ilgi ve Rıza'nın memnuniyeti Zeynep’i rahatsız etmiştir. Zeynep bu durum üzerine fenalaşır ve Fıstık'ın kollarına düşüp bayılır. Fıstık'ın uyarıları ve yardım çağrılarına gelen ahali Zeynep'in bayıldığını görür ama umursamayarak ve topluca söyledikleri 'Bana Ne Gerek Sütlü Börek' adlı koral şarkıyla perde kapanır.

3.Perde

Balo’nun artık sabahıdır. Şadiye Belkıs'a kahvaltı hazırlar ve Memiş'in Atıfet’le beraber olduğunu söyler. Diğer tarafta Veysi Belkıs'ı her gördüğü durumu fırsat bildiğinden kendisine Nesrin'le evlenmek arzusunu açma niyetindedir ancak Belkıs hep kaçamak davranır. Artık sonunda Belkıs Veysi'ye, Nesrin'i Zonguldaklı'yla nişan yapacağını belirtir. Nesrin'e

durumu anlatan Veysi ise kaçmayı teklif eder. Nesrin bu teklife endişeli yaklaşır. Veysi Nesrin'i istemese de terk etmek zorunda kalır ve köşkten ayrılır. Nesrin oldukça üzgündür, Şaziye'nin durumu fark etmesi üzerine kendi acısını anımsar ve 'Elveda' isimli solo şarkıyı söyler. Aynı esnada dansçıların Ruhi'nin de Zeynep'e kur yaptığı görülecektir. Şevket ve İrfan da ard arda kur yaptıklarına şahit olan Fıstık, Zeynep'i oldukça kıskanır. Lütfiye de Ruhi'nin kur yapmasıyla kıskançlık hallerine girer. Bahçede Şadiye'yle karşı karşıya gelen Rıza ise kardeşini dertli görür ve sebebini sorar. Şadiye, ağabeyi Rıza'ya Memiş'in kendisini Atıfet'le aldattığından sözeder. Rıza da önemsememesini salık verir. Atıfet ile birlikte olduğunu belirtir ve durum üzerine 'Sen Aldırma' adlı solo şarkıyla durumu açıklar. Şadiye sevinçle Rıza'nın yanından ayrılır ve Rıza'nın yanına gelen Belkıs ise köşkü nasıl bulduğuna dair Rıza'ya sorular yöneltir. Bu soruları Rıza ise Belkıs'ın Atıfet 'ti söz konusu ederek sorduğunu düşünür ve cevaplar. Belkıs köşkün balkonlarını, alt katı ve üst katı üzerinde sorular yöneltirken ortaya komik bir diyalogun çıkması söz konusu olur. O esnada Zeynep ile Fıstık gelir ve Belkıs ortamdan ayrılır. Zeynep ve Fıstık Rıza'ya elmasları akıbetini sorarlar. Ancak Rıza elmasları almadığını belirtir ve daha fazla meşgul olmadan köşkten ayrılmak gerektiğini belirtir. Bu durumun ardına Rıza dalga geçerek "Ah Berelim" solo şarkısını söyleyerek ardına Atıfet'le evleneceği haberini paylaşır. O esnada Atıfet içeri girer ve Zeynep üzgün ve öfkelidir ancak oyunları açığa çıkmaması adına duygularını belli etmemeye çalışarak Zeynep ortamı terk eder. O esnada Memiş'in geldiği görülür, Atıfet Memiş'in gerçek kimliğini öğrenecektir. Hırsız Rıza ise kardeşi Şadiye'yle evlenmesi adına Memiş'i kontrol altında tutar. Bu esnada Zeynep'in Rıza'yı terk etmesini fırsat kollayan Fıstık ise gizlice âşık olduğu Zeynep'e 'Zeynebim' solo şarkısı ile duygularını ifade eder. Zeynep Fıstık'ı kabul eder ve Memiş'in Zeynep'e kur yaptığı uğraşlar boşa çıkar. Memiş bu durum ardına Nesrin'e gider ve Nesrin'le birlikte "Senle Ben Benle Sen" adlı solo şarkıyı söyler. Aynı esnada Veysi bahçeye girer ve Memiş korkup mekânı terk eder. Veysi, Nesrin'e kaçmayı önerir ve Nesrin de artık bu teklifi kabul eder. Bunun üzerine Memiş yine Şadiye'ye döner ve ondan özrünü diler. Bu esnada Zonguldaklı kapatıldığı kömürlükten kurtararak çıkar ve köşke girer. Zonguldaklı Rıza kendisinin kim olduğunu belirtince ortamdaki herkesçe büyük şaşkınlık ve tepki ortaya çıkar. Davetlilere Veysi'yi aradığı söyler, Veysi'nin arsasında önemli bir maden bulunduğunu ve bu yüzden Veysi'ye iş ortaklığı teklif edeceğini belirtir. Bu bilgiyi duyar duymaz Belkıs ise, kız kardeşi Nesrin'in yeni zenginleri olan Veysi ile evlenmesine karar verdiklerini açıklar. Bu durumla birlikte artık karakterin büyük bir karşıklıktan sonuca varıldığı anlaşılır. Şadiye ile Memiş, Nesrin ile Veysi, Rıza ile Atıfet, Zeynep ile Fıstık beraberliklerini kurulduğu sahne ile operet, mutlu sonla biter.

SONUÇ

Lüküs Hayat, Türk şehir toplumunun Batı ile karşılaşmasıdır. Bu karşılaşma ile beraber gelinen noktada gülünçlüklerin ve trajikomik hallerin sahneye taşınmış bir operetidir. Farklı kültürlerin karşılaşmasından doğacak temel alt değerlerin değişmez tavır, üslup ve yaklaşımlarını ele almaktadır. İki farklı kültürün yüzleşmesinden ortaya çıkan durumun değişmezlerini anlatmaktadır. Yapıttaki mevzu itibariyle Türkiye'nin dönemlerin nitelikleri ayrı olsa dahi her zaman güncelliğini korumaktadır. Cemal Reşid Rey için yapıtları için önemle üzerinde durduğu ve demeçlerinde her zaman vurguladığı bir detay var ki bu Lüküs Hayat operetinde de karşımıza çıkmaktadır. Yapılmış bir eserin, yapıldığı yerin, milletinin ihtiyacı olan manevi gıdası olarak algılanmasının önemine değinirken, Lüküs Hayat bu bağlamda karşımıza çıktığında, yapıldığı dönem itibariyle toplumu tarafından benimsenmiş ve süregelen zaman zarfında da her kuşak tarafından hazmedilmiş olduğu görülecektir. Kulağa kazınmış ezgilerin, motiflerin armonizasyonu da Lüküs Hayat operetini popülerliğe taşıyan en önemli bestecilik marifetinin simgesidir.

Lüküs Hayat operetinin ilk temsil kadrosunun oluşumu itibariyle rollerini büyük bir özveriyle sahnelemiş sahne sanatçılarının eğitimleri göz önüne alındığında ses eğitimleri ve sanatkarlık düzeyleri oldukça üst düzey olduğu anlaşılmaktadır. Günümüze değin süregelen operetin kültürel mesajı ve içeriğinin dışında sanatçıların icra kabiliyetleri de lüküs hayat operetinin günümüze kadar belleklerimizde yer kazanmış olmasının en önemli özelliği arasında kendini göstermektedir.

Lüküs Hayat Operetinin süreci günümüze değin gelen zaman içindeki yolculuğunu Rey Kardeşler ortak demeçlerinde şöyle dile getirmişlerdir:

"Lüks değil, Lüküs! Aradaki fark pek büyük dikkat buyurulsun! Operetimizin ismi Lüks Hayat olarak telaffuz edilirse ifade etmek istediğimiz şey, daha doğrusu, bir operetin dar çerçevesi içerisine konulması için çizmiş olduğumuz karikatürlerin manası yanlış anlaşılır.

Gerçi Lüks le 'Lüküs' ün arasında bulunan fark, yazılışta bir 'u' dan ibarettir. Fakat….

Lüksün manası herkesçe malumdur. Lüksün mukabili ziynet, pahalı bir eşya, harci alem olmayan bir şeydir. Lakin «Lüküss! Lüküs…. Hiçbir lisanda mevcut olmayan bu uydurulmuş kelimedeki özentiliği, sahteliği seziyorsunuz, değil mi? ....

İste biz bu özentiyle, bu sahtelikle gülerek oynayarak, şarkı söyleyerek, dans ederek, bir az eğlenmek istedik. Ümit ederiz ki sizler de bizlerle beraber ve bizim kadar eğleneceksiniz.

Maksadımız tariz değil, bir latifeden ibarettir. Sahnede gördüğünüz eşhas ta bir muhitin, bir zümrenin hakiki resmi değil, yukarıda arz etmiş olduğumuz gibi, yalnız karikatürüdür.

Binaenaleyh eserimizi sadece bir «fantaisie» olarak kabul etmelidir. Zaten daha ilk tabloda şarkı söyleyen çiçekler, canlı kovalar, dans eden kelebek te sizlere, perde açılır açılmaz, fantaisie kapılarını açmak için oraya konmuştur. Kovaların canlı olmasını, çiçeklerin şarkı söylemesini, kelebeklerin dans ettiğini kabul ederseniz, bu tablodan sonra göreceğiniz eşhasında, tavrı hareketinde, yaşayış tarzında, sözünde, efalinde (kişinin kendi işlerinde) hiçbir fevkaladelik görmezsiniz ve bu şahısların ihdas ettikleri vakayi (olaylar) de pek tabii olarak karşılarsınız. Emelimiz sizlere birkaç saat hoşça vakit geçirtmektir.

Geçen sene bizim "3 Saat" operetine göstermiş olduğunuz rağbet ve alaka bizi son derece mütehassis etti. Kahkahalarınızın, alkışlarınızın aksisedalarını el'an (şu anda) kalbimizde duyuyoruz. Bu, bizim operet yolunda devam etmemizin başlıca amili olmuştur (Darulbedai, 1933: 8)."

"Lüküs hayat, lüküs hayat
Bak keyfine yan gel de yat
Ne ömür şey, oh ne rahat
Yoktur eşin lüküs hayat"

Sahnelendiği ilk yıllardan bugünümüze kadar kuşaklar arası kültür geçişlerine sahne olan bu operet, izleyenlerin, dinleyenlerin belleklerine kazınmış gerek dizeleriyle gerekse müzikalitesiyle "Lüküs Hayat"ı, hepimiz anımsarız. 1933 yılında Rey Kardeşler tarafından ele alınıp bestelenen, Nazım Hikmet'in ise sadece "Lüküs Hayat" şarkısının sözlerini

yazdığı Lüküs Hayat opereti, Türk sahne sanatında klasikleşmiş bir müzikal tiyatro oyunu olduğu kadar operet kültürünün de en önemli örneklerinden biridir.

KAYNAKÇA

Ali, F. (1995). Cemal Reşit Rey' e Armağan. Ankara: Sevda-Cenap And Vakfı Müzik Yayınları.

Andak, S. (Ölümünün 10. Yıldönümünde Cemal Reşit Rey ağabeyi Ekrem Reşit Rey'i anlatıyor, Cumhuriyet, 13.07.1969)

Andak, S. (Kaybettiğimiz Değerler: Ekrem Reşit Rey, Cumhuriyet,31.07.1959)

Arpad, B. (Hesaplaşma/İstanbul'da Operetler IV, Cumhuriyet, 26.06.1984)

Arpad, B. (Hesaplaşma: 'Şişli'de Bir Apartman, Cumhuriyet,15.10.1985)

Arpad, B. (2002). Müzikli Türk Tiyatrosunda Cemal Reşit Rey. Orkestra Dergisi,1963,8.

Deli Dolu Hakkında, Darübedayi Dergisi,34,53-7

Ekrem Reşid, Cemal Reşid Rey: "Üç Saatt'en sonra, Lüküs Hayat'tan evvel…, Darülbedayi Dergisi, No:3, sene:5.

Güleç, E.S., Güleç, İ.Ş. (2007). 1920-1972 Cemal Reşid Rey'le Operetlerin İzinde. İstanbul: Yalın Yayıncılık.

Güleç, E.S., Güleç, İ.Ş. (2018). Operalarımız (1917-2017), İstanbul: Yalın Yayıncılık.

Olan Oldu, Türk Tiyatrosu Dergisi, No:225, Yıl:20.

Türk Tiyatrosu Dergisi No:320, Sene:28.

UTKU, A. (2006). Lüküs Hayat Operetinin Çağdaş Türk Müziğindeki Yeri ve Önemi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Çiçekoğlu, F. (1963). "Cemal Reşit Rey'in Hayatı ve Eserleri." Orkestra Dergisi,11(8).

İlyasoğlu, E. (1997). Cemal Reşit Rey-Müzikten İbaret Kalan Bir Dünya Gezintiler. İstanbul: Yapı Kredi Bankası Yayınları.

İlyasoğlu, E. (1994) Zaman İçinde Müzik. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

DESEN TASARIMINDA ÜÇ AŞAMA: SADELEŞTİRME – BİÇİM BOZMA - SOYUT

Doç. Dr. Mine CAN
Kocaeli Üniversitesi Değirmendere Ali Özbay MYO, mine_can82@hotmail.com

ÖZET

Süsleme sanatında desen, farklı yüzeyleri bezemek amacıyla, değişik tekniklerle yapılan iki boyutlu bir tür resimdir. Süsleme deseninde her şey çizgi ve şekillerden oluşur, perspektif ve derinlik kaygısı taşımaz. Bu nedenle düşünülen, tasarlanan, görmek istenilen biçim çizgiyle sınırlandırılır. Tasarımın her alanında olduğu gibi desen çiziminde de mutlaka bir kaynak olması gerekir. Canlı-cansız doğal biçimler, insan eliyle yapılmış her türlü nesne, harf, sayı, geometrik biçimler vb. tasarıma kaynak olabilir. Desen tasarımı eğitiminde öğrencilere tespit edilen bir kaynak aracılığı ile sadeleştirme, biçim bozma ve soyutlama yöntemleri kullanılarak desen çizimi öğretilir. Desen tasarımında sadeleştirme (stilizasyon) ve biçim bozma (deformasyon), anlatımı güçlü kılan biçimsel öğelerdir. Herhangi bir nesnenin biçimini stilize veya deforme etmek, onun nesnel görünümünü karakterize etmek demektir. Tasarımcı bu yolla taklitten uzaklaşarak ürettiği desene farklı bir görünüş verilmesini sağlamış olur. Soyutlama (Abstraksiyon) ise nesnenin bilinen görüşüne bağlı kalmadan yeni bir çizgi ya da biçimde göze hoş gelebilecek etkide düzenlenmesidir. Soyutlamada biçimler parçalanıp yeni birimler üretilebilir. Ancak bireyler bütün süreci başarıyla takip etseler de temelinde yaratıcılık gerektirdiği için sıklıkla bu aşamada sorun yaşanmaktadır. Bunun için esnek ve orijinal olunması ve bütün kuralları öğrendikten sonra bireylerin onları kendi amaçları doğrultusunda kullanabilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Yaratıcılık sürecinde karşılaşılan sorunları aşmak için öğrencilere farklı olanı görmelerini sağlamak ve bireylerin düşünme yöntemlerine odaklanarak tasarım eğitimini şekillendirecek yeni metodolojiler geliştirmek gerekmektedir. Bu amaçla çalışmada, görsel düşünmeyi merkez alarak akıl yürütme ve çıkarım yapma becerilerini desteklemek için bu üç aşamada öğrencilerin yaratıcılığını desteklemek amacıyla desenden kesitler alarak farklı biçimlere ulaşmaları sağlanmıştır. Burada amaç, tasarım sürecinin sadece görselleştirmesi üzerine değil, daha çok bu görselleştirmeleri neden ve nasıl yaptığı üzerine ve akıl yürütme mekanizmaları üzerine yoğunlaşmaktır. Çözümleme sürecinde tasarımcı, bu yöntemin mantığını kullanarak yeni ve farklı desenler üretme şeklini tekrarlamaya çalışır. Bildiri kapsamında Kocaeli Üniversitesi Değirmendere Ali Özbay MYO Kuyumculuk ve Takı Tasarımı Programı Desen-II dersinde çizilen desen tasarımlarından örnekler sunularak konu tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tasarım, yaratıcılık, desen.

THREE PROCESS IN PATTERN DESIGN: STYLIZATION - DEFORMATION - ABSTRACTION

ABSTRACT

In the art of decoration, the pattern is a two-dimensional type painting made with different techniques in order to decorate different surfaces. In the ornamental pattern, everything consists of lines and shapes and it does not worry about perspective and depth. For this reason, the thought, designed and desired shape is limited by the line. As in every area of the design, there must be a source in pattern drawing. Living and inanimate natural forms, all kinds of human-made objects, letters, numbers, geometric forms, etc. can be a source of design. In pattern design education, students are taught pattern drawing using simplification, distortion and abstraction methods through a determined resource. Simplification (stylization) and deformation (deformation) in pattern design are formal elements that make narration strong. Stylizing or deforming the shape of any object means characterizing its objective appearance. In this way, the designer gets away from imitation and gives a different appearance to the pattern he produces. Abstraction, on the other hand, is the arrangement of the object in a new line or shape with an effect that can be pleasing to the eye, regardless of the known view. In abstraction, shapes can be broken down and new units can be produced. However, even though individuals follow the whole process successfully, it often requires problems at this stage as it requires creativity. For this, it is necessary to be flexible and original, and after learning all the rules, individuals should have the ability to use them for their own purposes. In order to overcome the problems encountered in the creative process, it is necessary to ensure that students see what is different and to develop new methodologies that will shape design education by focusing on the thinking methods of individuals. For this purpose, in this study, in order to support reasoning and inference skills by focusing on visual thinking, students were provided with different shapes by taking sections from the pattern in order to support their creativity. The aim is to focus not only on the visualization of the design process, but also on why and how these visualizations are made, and on reasoning mechanisms. In the analysis process, the designer tries to repeat the way of producing new and different patterns by using the logic of this method. Within the scope of the paper, the sunject was discussed by presenting examples of pattern designs drawn in Kocaeli University Değirmendere Ali Özbay Vocational School Jewelry and Jewelry Design Program Pattern-II course.

Keywords: Design, creativty, pattern.

GİRİŞ

Süsleme tasarımı, tüm süsleme sanatlarının temelini oluşturur. Süsleme tasarımının temel amacı ürünü güzelleştirmektir. Süsleme amacıyla değişik yüzeylere, değişik tekniklerle uygulanan desenler bir maddeye veya yüzeye estetik bir değer kazandırır. Belirli kompozisyonlarla oluşturulan bu desenler insanda var olan güzellik, incelik gibi duyguları harekete geçirir. Süsleme deseni giyim kuşamdan ev aksesuarına, tekstilden mimariye kadar hayatın her alanında karşımıza çıkar.

Süsleme sanatında desen, farklı yüzeyleri bezemek amacıyla, değişik tekniklerle yapılan iki boyutlu bir tür resimdir. Bir başka deyişle bir maddeye veya yüzeye estetik bir değer kazandırmak için oluşturulan motifleri yerleştirme sanatıdır. Desen bu açıdan ele alındığında, temelde her şeyin çizgi ve şekillerden oluştuğu, perspektif ve derinlik kaygısı taşımadığı görülür. İyi bir desen çizimi, çizgilerle temsil edilen kavramın yanı sıra hareket, denge, hacim, oran, form (şekil), perspektif, kompozisyon gibi temel kavramların öğrenilmesiyle gerçekleştirilebilir. Bu noktada karşılaşılabilecek en önemli sorun, tasarımın her alanında olduğu gibi yaratıcılıktır. Küçükerman (1996) yaratıcılığın genel anlamda tasarımın her alanında gerekli olduğunu ve geliştirilmesi için uygun araçların ve uygun yolların geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bentley (1999) bu görüşü destekler nitelikte, davranış bilimciler arasında yaratıcılığın doğuştan geldiğini öne süren bir kesim olmakla beraber, yaratıcı olmanın öğrenilebileceği ve bu yeteneğin eğitimle geliştirilebileceğini savunanların çoğunlukta olduğunu belirtmektedir.

Tasarım, zihinde canlandırılan biçimdir. Zihinde hayal kurma, farklılıkları bulma, sorgulama, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, akıl yürütme gibi üst düzey süreçleri canlandırarak, kişiye özgü yeni tasarımlar yapmaktır. Kullanım ihtiyaçlarına göre bir ürünün kullanılabilirliğini arttırmak için farklı bir bakış ile yapılan şekillendirmedir. Sanat eğitiminde en önemli konularının başında yaratıcı bakış açısı geliştirmek ve bu sürecin sonunda öğrencilerin yeni ve özgün deneyimlere ulaşmalarını sağlamak gelir. Yaratıcılık bilinçsizce gerçekleşen bir süreç değildir. Nitelikli bir sanat eğitimcisi öğrencilerinin kendi kişilikleri doğrultusunda gelişmelerine zemin hazırlamalıdır. Onlara çalışma disiplini kazandırmanın yanı sıra görmeyi öğretmeli ve yaratıcı bireyler olmalarına katkı sağlamalıdır.

Desen tasarımı eğitiminde, bireylere tasarım bilgisinin temel yöntemlerinin kazandırılmasının yanı sıra biçim, yön, ölçü, aralık v.b. bezeme elemanlarını kullanılarak çizim yapmaları ve belirli bir yüzeyde uyumlu kompozisyonlar oluşturmaları istenir. Tasarımın her alanında olduğu gibi süsleme tasarımında da mutlaka bir kaynak olması gerekir. Alpaslan (2003) süsleme tasarımının kaynakları şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

1. Doğal biçimler (Canlı ve cansız biçimler)

- Canlı: İnsan, hayvan, bitki v.b.

- Cansız: Kuru bitki, kabuk, çekirdek gibi ölü doğa v.b.

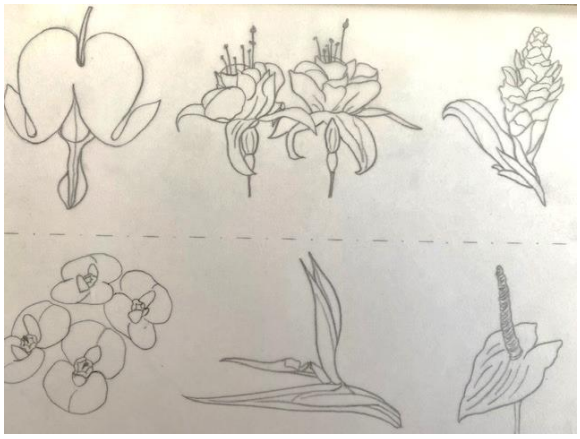
2. Yapay biçimler (İnsan eliyle yapılmış her türlü nesne, eşya, yapı)

- Çeşitli eşyalar: Vazo, çatal, anahtar v.b.

- Mimari yapıtlar: Köprü, kule, cami v.b.

3. Soyut biçimler: Kare, üçgen, daire v.b. geometrik şekiller, yazı, v.b.

4. Geleneksel biçimler: Tarihi ve sanat değeri olan biçimler, kültürel simgeler, sembolik anlam taşıyan motifler v.b



Fot. 1- Sadeleştirme yöntemiyle çizilmiş öğrenci çalışmalarından örnekler.

1. Süsleme Tasarımının Yöntemleri

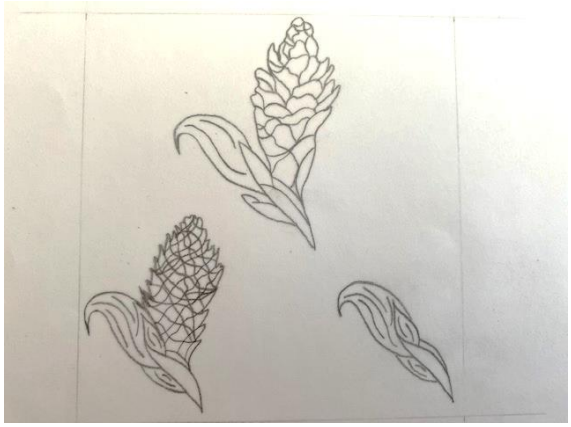
Süsleme tasarımında yöntem bir amaca ulaşmak için izlenen yol demektir. Bu yol süsleme tasarımında kaynakların yorumlanışında gereklidir. Hangi kaynak seçilirse seçilsin, süslemeye geçişte anlatım yolları birbirinden ayrıdır. Biçimleri parçalayarak yeni biçimler oluşturarak, biçime yeni yorumlar kazandırmak; süslemede soyut, somut tüm kaynaklar için uygulanan bir yoldur. Süsleme tasarımında; sadeleştirme veya diğer adıyla üsluplaştırma (stilizasyon), biçim bozma (deformasyon) ve soyutlama (abstraksiyon) en çok kullanılan tasarım yöntemleridir. Bu yöntemlerin tümünde ya doğrudan doğruya nesneye bakarak ya da nesnenin etüdünden yola çıkılarak süsleme tasarımları oluşturulur.

1.1. Sadeleştirme

Süsleme desenini tasarım yöntemlerinden birisi olan sadeleştirme veya diğer adıyla üsluplaştırma (stilizasyon), biçimin gerçek görüntüsüne en yakın çizgisel hali olarak tanımlanabilir.

Stilize, herhangi bir nesnenin karakterini bozmadan yalınlaştırarak veya ilaveler yapılarak süsleyici, şematik biçime getirilmiş durumudur. Stilizasyon ise stilize yoluyla yapılan süsler, tasarımcının kendine özgü hayal gücüyle biçimi üsluplaştırması veya sadeleştirmesidir.

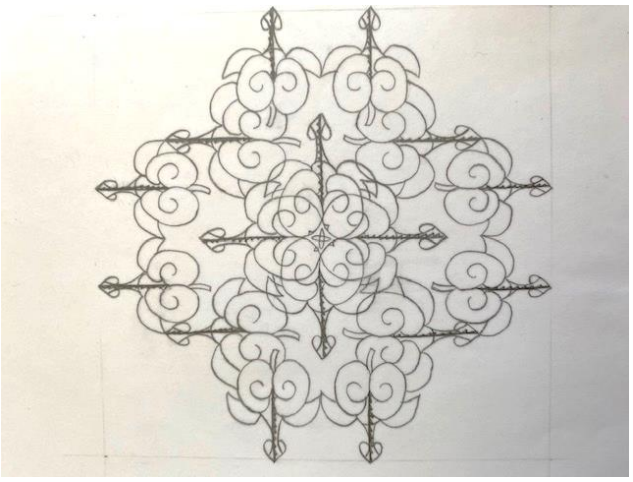
Sadeleştirme süsleme tasarımında en çok kullanılan yöntemdir. Sadeleştirilen veya stilize edilen nesne, duyarlı bir gözlem sonunda kazanılan izlenimlere dayanılarak, benzerlerinden ayrılan biçim özellikleri bozulmadan, amaca uygun olarak yalınlaştırılır. Sadeleştirme işlemi sırasında nesnenin karakteristik özellikleri bozulmadan ayrıntı, girinti ve çıkıntılar atılabilir. Sadeleştirme yapılırken nesnenin dış yapısı, iç yapısı ve dokusundan yola çıkılabilir ya da bulunduğu yer veya sayıya göre bir arada çizilebilir. Biçimin yüzeyindeki çizgiler, bölünmeler ve dokusundan esinlenerek çizgisel, lekesel, süsleyici yorumlar oluşturulur. Bu yolla biçim artık tasarımcının duygu ve kullanım amacına uygun olarak daha estetik, etkileyici, kalıcı, özgün bir değer kazanmıştır (Alpaslan, 2003).



Fot. 2- Biçim bozma yöntemiyle çizilmiş öğrenci çalışmalarından örnekler.

1.2. Biçim bozma

Biçim bozma (deformasyon), nesnenin karakteristik özelliklerinin olduğundan fazla abartılarak daha belirginleştirmesidir. En çarpıcı özellik ön plana çıkartılarak üsluplaştırılır. Sözcük anlamı ile olumsuz gibi nitelendirilse de, süsleme tasarımında hiçbir zaman biçim bozukluğu anlamında kullanılarak değerlendirlimemelidir. Estetik anlamla bir bozulma yaşanmamalıdır. Biçim bozmanın çeşitli dereceleri vardır. Örneğin, nesnenin biçimindeki girinti ve çıkıntıları, karakteri bozmadan artırılıp belirginleştirilebilir, ilave ve çıkarmalar yapılabilir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere sadeleştirme veya diğer bir deyimle üsluplaştırma yapılırken, biçim bozma da belirginleştirilir. Teknik ve estetik ölçülerin sadeleştirme işlemi ile aynı ya da yakın değerlerde olmasına dikkat edlmelidir (Alpaslan, 2003).



Fot. 3- Biçim bozma yöntemiyle çizilmiş öğrenci çalışmalarından örnekler.

1.3. Soyut

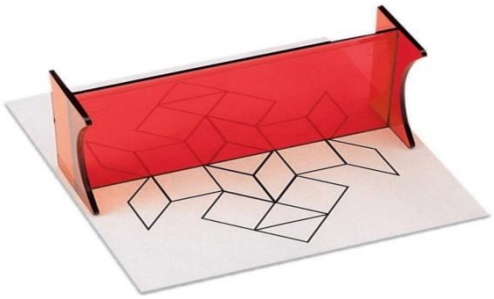
Soyutlama (abstraksiyon), nesnenin aşırı üsluplaştırılmasıdır. Nesnenin bilinen görünüşüne bağlı kalmadan, yeni bir renk, çizgi ya da biçimle, göze hoş gelebilecek etkide düzenlenmesidir. Algılanan dünyanın soyutlanmakla birlikte az ya da çok tanındığı, anlaşıldığı, duyumsandığı tasarımlardır. Soyutlamada biçimler parçalanıp yeni biçimler üretilebilir. Soyut süslemede sembolik biçimler ve soyut biçimler olarak iki eğilim göze çarpar. Sembolik biçimler başlangıçta doğadan esinlenir, sonuçta ise doğadan tamamen uzaklaşır. Aynı zamanda doğadakinden ayrı bir anlam kazanır. Türk süsleme sanatında soyutlama yoluyla oluşturulan pek çok sembolik biçim vardır (Alpaslan, 2003).

Desen tasarımı eğitim gören bireyler bütün süreci başarıyla takip etseler de temelinde yaratıcılık gerektirdiği için soyut biçimler tasarlama aşamasında sıklıkla sorun yaşamaktadır. Bunun için esnek ve orijinal olunması ve bütün kuralları öğrendikten sonra bireylerin onları kendi amaçları doğrultusunda kullanabilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bireyin sahip olduğu yaratıcılık düzeyi ile bilgiyi yeniden sınıflandırma, yorumlama ya da çeşitli fikriler ortaya koyabilme yetisi bu noktada büyük önem arz etmektedir. Yaratıcılık sürecinde sorunlarla karşı kaşıya kalınması normaldir ancak, tasarımlama sürecinde alışılmışın dışında yeni çözüm ve fikirler ortaya koyabilmek bugünün dünyasında en büyük engellerden birisidir. Yaratıcı sürecin irdelenmesi ve üzerine gidilmesi, sürekliliğinin sağlanması, tasarım sürecinin kilit noktasıdır. Bu aşamada görsel düşünmeyi merkez alarak öğrencilerin akıl yürütme ve çıkarım becerilerini destekleyen yöntemlerden birisi de ayna simetrisidir.

2. Ayna simetrisi

Simetri, insanın hayatın içinde olan, çevresini gözlemlediğinde doğada ve insan eliyle yapılmış pek çok objede görülebilen bir olgudur, dönüşümdür (Bassarear, 1995). Canlı organizmalardan coğrafi yapılara kadar doğada birçok simetri örneklerine rastlanır. Çünkü simetri kainatın içinde var olan fizik kanunlarının içine örülmüştür (Field ve Golubitsky, 2009).

Simetrinin öteleme, dönme, yansıma ve ötelemeli-yansıma olmak üzere dört çeşidi vardır. Ancak simetriden ilk söz edildiğinde akla gelen simetri biçimi, yansıma simetrisidir. György (2007)'den aktaran Aktaş ve diğ. (2016) yansıma simetrisini, bir şeklin düz bir çizgi üzerine çevrilmesiyle, çizginin öbür tarafında, şeklin kendisiyle aynı mesafede ancak zıt yönde belirmesi olarak açıklamaktadır (Şekil 1). Bu durumu Kendall Walton (1984)'dan akt. Değirmenci (2015) çalışmasında, aynanın görme alanımızı genişlettiğini ve görüş alanımızda olmayan şeyleri çıplak gözle görmemizi sağlaması şeklinde ifade etmiştir.



Şekil 1. *Yansıma (Ayna) simetrisi.*

Süslemedeki simetrinin güzelliğini ve dekoratif kıymetini bilen zanaatkarlar yüzyıllardır bundan faydalanarak muhteşem yapıtlar üretmişlerdir. Çünkü sanatta simetri göze hoş görünür ve simetri desen incelikleri izleyici kitlesini kendine hayran bırakır. Simetri, aynı zamanda bir süsleme özelliğidir (Aktaş ve diğ., 2016: 4). Bu sebeple desen tasarımı derslerinde mutlaka faydalanılması gereken bir yöntem olarak eğitimde kullanılmalıdır. Bu yöntemle öğrenciler yaşam ve matematiğin sanatla olan ilişkisini fark edecek, keşif yoluyla neler yapabileceklerine görecek ve yaratıcılıkları gelişecektir.

Yöntem

Bu çalışmada, görsel düşünmeyi merkez alarak akıl yürütme ve çıkarım yapma becerilerini desteklemek için bu üç aşamada öğrencilerin yaratıcılığını desteklemek amacıyla desenden ayna simetrisi ile kesitler alarak farklı biçimlere ulaşmaları sağlanmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarına göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma, yorumlayıcı yaklaşıma dayanır. Nitel araştırma, yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek 2005: 39). Burada amaç, tasarım sürecinin sadece görselleştirmesi üzerine değil, daha çok bu görselleştirmeleri neden ve nasıl yaptığı üzerine ve akıl yürütme mekanizmaları üzerine yoğunlaşmaktır. Çözümleme sürecinde tasarımcı, bu yöntemin mantığını kullanarak yeni ve farklı desenler üretme şeklini tekrarlamaya çalışır.

Çalışmanın örneklem grubunu, Kocaeli Üniversitesi Değirmendere Ali Özbay Meslek Yüksekokulu Kuyumculuk ve Takı Tasarımı Programında desen tasarımı eğitimi gören Ön Lisans düzeyindeki 10 öğrenci oluşturmaktadır. Bir öğretim deneyimi kapsamında ayna simetrisi yönteminin desen tasarımı sürecinde kullanılarak Desen-II dersinin hem süreci hem de sonuçları incelenmek istenmiştir. Bu amaçla çalışma toplam 12 ders saatinden oluşan 3 haftalık bir süreçle sınırlandırılmıştır. Ancak öğrencilerin ayna simetrisi konusuna hazır bulunuşluk düzeyleri tam olarak bilinmediğinden, öğretilecek kavramların sırasına dikkat edilerek mevcut ders planı üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır.

Ders planı kapsamında örneklem grubuna süsleme tasarımında kaynak olarak doğal biçimlerden olan çiçek konusu verilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin kaynak olarak kullanacakları görselleri kendilerinin belirlemeleri istenmiştir. Atölyede araç-gereç olarak parşömen kağıdı, kurşun kalem (siyah ve kırmızı renk), silgi, cetvel ve düz kenarlı ayna kullanılmıştır. Çalışma boyunca oluşturulan ders planı kapsamında tasarım yöntemleri ile ilgili teorik ve uygulamalı bilgi verilmiştir. Öğrencilere ayna simetrisi ve yansıma hakkında uygulamalı bilgiler verilerek soyut biçimler tasarlama aşamasında farklı biçimleri görmeleri sağlanmıştır. Bu yöntemle görsel algılarının değişmesi, gelişmesi ve keşif yapmaları sağlanmıştır. Burada amaç, tasarım sürecinin sadece görselleştirmesi üzerine değil, daha çok bu görselleştirmeleri kişinin nasıl yapması gerektiği üzerine yoğunlaşmaktır.

Bulgular

Çalışma kazanımları ve gözlemler incelendiğinde, ayna simetrisi yöntemiyle soyut aşamasında öğrencilerin geleneksel çizim yöntemlerine göre daha fazla ve daha seri biçimde, yeni ve farklı desenler çizdikleri tespit edilmiştir. Uygulamanın ilk haftasında geleneksel yöntemler izlenerek çizilen desen sayısının daha az olduğu görülmüştür. Çizilen desenlerin sadeleştirme ve biçim bozma seviyesinde kaldığı ve desen çiziminde üçüncü aşama olan soyut biçimler üretme aşamasına çıkmakta zorlandıkları gözlenmiştir. Uygulamanın ikinci haftasında ayna simetrisi yönteminin kullanımıyla öğrencilerin tasarım sayılarında artış olduğu görülmüştür. Ayna simetrisi yönteminin kullanıldığı derslerde öğrencilerin daha heyecanlı oldukları ve zevk alarak çizim yaptıkları gözlenmiştir. Ders planı içerisinde öğrencilere simetri konusu ile ilgili verilen temel bilgilerin de yeterli olduğu anlaşılmıştır.

Öğrenciler ilk olarak sadeleştirme yöntemini kullanarak biçimlerin gerçek görüntüsüne yakın desen çizimi yapmıştır. Kaynağın gerçek görüntüsünün net olarak tanımlanabildiği bu çizim şekli nesnenin en basit çizgisel halidir. Bu aşamadan sonra öğrenciler biçim bozma yöntemiyle desen çizimine devam etmiştir. Üçüncü ve son aşama olan soyut

biçimler üretme aşamasında ise bugüne kadar çizdikleri desenler üzerinde aynayı farklı açılarla hareket ettirerek, yeni ve farklı biçimleri görmeyi keşfetmiştir. Aynanın konumu değiştirilerek her bir desen çok farklı açılardan görüp incelenmişlerdir. Desenler üzerinde açı ve farklı yön denemeleri ile çizim işlemine devam edilmiştir. Ortaya çıkan yeni çizimler gerçeklikten (ilk görüntüsünden) ayrılmaya başladığından emin olununcaya kadar çalışmaya devam edilmiştir. Bu aşama soyut desenlerin kendiliğinden buluş yöntemi ile ortaya çıktığı aşamadır. Değerlendirme sürecinde ise öğrencilere ilk çizimleri ile son çizimleri arasında mukayese yapmaları istenmiş, en son çizilen desenlerin soyut ve ana kaynaktan tamamen uzaklaşmış olduğunu görmeleri sağlanmıştır. Bu aşamada bazı öğrencilerin elde ettikleri soyut desenlerden tekrar ayna simetrisi ile yeni desenler üretmiş olmaları bu yöntemin sonsuz bir sistemle devam ettirilebileceğini anladıklarını göstermektedir. Barber (2007) çizim sanatı üzerine yapmış olduğu çalışmasında bu görüşü destekler nitelikte, çizmek istenen şekillere anlam vermenin gözlem gücünü zayıflattığını, bunun yerine şekle, forma, harekete bakılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kuralın görsel olan her şey için geçerli olduğunu ve asla sıkılmadan sonsuz çeşitlilik sağlayacağını belirtmektedir. Öğrencilerin tekrar ilkesine dayalı kompozisyon oluşturma aşamasında da ayna simetrisini başarılı şekilde kullandıkları tespit edilen diğer sonuçlar arasındadır.

KAYNAKÇA

Aktaş, M. Aktaş, S. Aktaş, B. K. ve Aktaş, B. (2016). Süslemede Simetrinin Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 1-23.

Alpaslan, Aker S. (2003). Tasarım-Mesleki Resim. İstanbul: Turan Ofset, YA-PA Yayın Pazarlama Sanayi ve Ticaret A.Ş.

Barber, B. (2007). Çizimin Sırları. Çeviren: Tolga Tanyel. İstanbul: Mira Yayıncılık.

Bassarear, T. (1995). Mathematics for Elementary School Teachers. Houhton Mifflin Compony, Boston New York.

Bentley, T. (1999). Yaratıcılık (Creativity). İstanbul: Hayat Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri ve Ticaret Ltd. Şti.

Değirmenci, K. (2015). Fotoğrafta Alan Derinliği, Belirtisellik ve Temsil İlişkisi Üzerine. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 13, 1-10.

Küçükerman, Ö. (1996). Endüstri Tasarımı Endüstri İçin Ürün Tasarımında Yaratıcılık. İstanbul: Güzel Sanatlar Matbaası A.Ş.

Field, M., ve Golubitsky M. (2009). Symmetry in Chaos: a Search for Pattern in Mathematics. Art and Nature, Siam, Philadelphia.

RETHINKING THE HISTORICAL TRAJECTORY OF INTERNATIONAL RELATIONS THEORY: A FEMINIST CRITIQUE

Dr. Muhammed Kürşad ÖZEKİN
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

Dr. Zeynep ARIÖZ
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

ABSTRACT

The primary aim of this study is to present a feminist critique of the historical trajectory of the International Relations theory. Identifying with the third debate, the study argues that since its inception at the beginning of twentieth century, IR theory has tended to exclude the question of the politics of identity, particularly gender identities, and has implicitly tended to be implicated in the (re)-production of hegemonic masculinities through intra-academic discourses and use of symbolic terms, meanings and connotations. Looking into historical and philosophical underpinnings of mainstream international relations theories, the study claims that the original sin of the exclusion of gender from the point of analysis lies at the core of their affinity with the positivist methodology and the binary logic of hierarchical dichotomies in western philosophy. This article reflects on the private/public/international divisions which function as underlying presuppositions of mainstream IR theory have made it utterly blind to politics of gender. In this study it is assumed that IR theory has traditionally tended to be a male-dominated subfield in which the role of women is invisible and anything whatsoever related to gender is neglected as a subject of concern.In accordance to this argument the study critically examines the gender-based trajectory of IR theory by adopting a modified version of the three-fold divisions of IR theory, widely used in IR textbooks as realism/neorealism, liberalism/pluralism, and neo-Marxism. With the marginalization of neo-Marxist theory since the collapse of USSR, critical IR theory, classifies neo-Marxist accounts in the third category as a revolutionary or emancipatory IR theory. In this context the study claims that post-structuralist and post-modernist approaches can also be incorporated into the third category.In this spirit, the article categorizes IR theory as mainstream approaches of realism/neorealism, liberalism/neoliberalism, and critical approaches of post-positivists. Despite it seems crude and indelicate at the first glance such a modified categorization reveals the dividing lines in the discipline, regarding to gender awareness of each approach to identity politics and invisibility of women in the construction of knowledge and the formation of theory as well.

Keywords: Gender, hegemonic masculinity, feminist critique, IR theory.

ULUSLARARASI İLİŞKİLER TEORİLERİNİN TARİHSEL SEYRİNİ YENİDEN DÜŞÜNMEK: FEMİNİST BİR ELEŞTİRİ

ÖZET

Bu makalenin başlıca amacı uluslararası ilişkiler teorilerinin tarihsel seyrinin feminist bir eleştirisini sunmaktır. Uluslararası ilişkilerde "Üçüncü Tartışma" ile bağlı olarak bu çalışma 20. yüzyılın başından beri uluslararası ilişkiler teorilerinin başta cinsiyet kimliği olmak üzere kimlik politikaları hususunu kapsam dışında bıraktığını ve akademi içi söylemlerin ve sembolik terim, anlam ve çağrışımların kullanımıyla hegemonik erkeksiliği yeniden ürettiğini öne sürecektir. Ana akım uluslararası ilişkiler teorilerine bakıldığında cinsiyetin analiz kategorisi dışında bırakılmasının ilk eksikliği, temelde pozitivist yöntembilime ve Batı felsefesindeki hiyerarşik dikotomilerin ikili mantığına olan bağlılığa dayanmaktadır. Bu makale, ana akım uluslararası ilişkiler teorilerinin temelindeki varsayımlar olarak işleyen özel/kamusal/uluslararası ayrımlarının, disiplini toplumsal cinsiyet politikasına karşı bütünüyle körleştirdiğini göstermektedir. Bu çalışmada, IR teorinin geleneksel olarak, kadınların rolünün görünmez ve toplumsal cinsiyete dair her ne varsa, bir konu öznesi olarak yok sayıldığı erkek egemen eğilimli bir alan olduğu varsayılmaktadır. Bu argümanla paralel olarak makale uluslararası ilişkiler disiplininde genellikle realizm/neorealizm, liberalizm/pluralizm, ve neo-Marxizm şeklinde yapılan üçlü ayrımın değiştirilmiş bir uyarlamasını benimseyerek uluslararası ilişkiler teorilerinin cinsiyet temelli seyrini eleştirel olarak inceleyecektir. Neo-Marksist teorinin SSCB'nin dağılmasından itibaren marjinalleşmesi ile birlikte, eleştirel IR teori, neo-marksit yaklaşımları devrimci ya da özgürleştirici IR teorileri olarak üçüncü kategori içinde sınıflandırmaktadır. Bu çerçevede, bu çalışma, post yapısalcı ve post-modernist yaklaşımların da üçüncü kategoriye dahil edilebileceğini iddia etmektedir. Bu bağlamda, makale ana akım IR teorilerini realizm/neorealizm, liberalizm/neoliberalizm ve post-pozitivist eleştirel yaklaşımlar şeklinde kategorize etmektedir. Böylesi değiştirilmiş bir kategorizasyon, ilk bakışta inceliksizmiş gibi görünse de, her bir yaklaşımın, teorinin oluşumu ve bilginin inşasında, kadınların görünmezliği ve kimlik politikalarındaki toplumsal cinsiyet farkındalığı ile ilişkili olarak, disiplin içindeki ara hatları açığa çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet, hegemonik erkeksilik, feminist eleştiri, IR teori.

INTRODUCTION:

> "The style of argumentation and oral presentation at the conferences is so macho: "I make myself look good by making you look bad." It's not a collective endeavour: "Let's think about this problem."Comments tend to be destructive rather than constructive. I think all of that is gender related" (Sylvester, 1996: 258-259).

International relations, as a discipline, has tended to be a male-dominated realm in which the role of women is piecemeal and anything whatsoever related to gender is neglected as a subject of concern. In fact, despite its lack of concern about the politics of gender identity, the discipline itself, since its inception at the beginning of the 20th century, has been overtly gendered due to its masculinist assumptions and the use of gendered terms. Through the celebration of masculinity, particularly the glorification of terms related to masculinity such as power, courage, toughness, a discursive practice of gendered dichotomies have been evidently (re)produced in the mainstream literature of IR.

With the end of the Cold War and the plurality of new issues on the international relations agenda such as ethnic conflicts, clash of civilizations and globalization, foundations and dichotomous logic of conventional IR theory have been challenged by a range of provocative and thought-provoking critiques, variously called interpretation, critical social theory, poststructuralism or post-modernism (Peterson, 1992b; Tickner, 2001). This challenge to the epistemological and ontological foundations of the discipline and the calls for rethinking the way which we understand the IR marked an intellectual transition in IR theory what Lapid called a third discipline defining debate. With the increasing notice of the role of culture in defining both identities and interests, the identity politics has began to appear as an alternative explanatory tool in the post-Cold War theorizing in which "a swing of the pendulum toward culture and identity is . . . strikingly evident" (Lapid, 1996: 3).

Identifying with the post-positivist methodology of the third debate, much feminist IR scholarship has challenged the gendered foundations of the discipline (Enloe, 2000; Sylvester, 1994) and developed feminist critique of the assumptions and gender-based terms of the conventional IR theory such as sovereignty, war, peace and security (Elshtain, 1981; Peterson, 1992a; Tickner, 1992; Tickner, 2001). Although they have taken sides with the methodological stance of the third debate and engaged in a critical re-evaluation of mainstream IR theory on the ontological and the epistemological bases, post-liberal IR feminists have remained critical of the silence of post-positivist theories on gender issues (Tickner, 2001). Unlike the third debate, they use gender as a central category of analysis and pursue emancipatory aims through answering what constitutes women's subordination and as well as how to overcome it.

Drawing on feminist IR literature, this article introduces a slightly different reading of "shortcomings of theoretical approaches to IR that do not take gender issues seriously". More specifically the article argues that since its inception at the beginning of 20th century IR theory has tended to exclude the question of the politics of identity, particularly gender identities, and has implicitly tended to be implicated in the (re)-production of hegemonic masculinities through intra-academic discourses and use of symbolic terms, meanings and connotations. Looking into mainstream

IR theories, the original sin of the exclusion of gender from the point of analysis lies at the core of their affinity with the positivist methodology and the binary logic of hierarchical dichotomies in western philosophy. On the other side, despite epistemological affinities with post-liberal feminists, post-positivist approaches have tended to be slow or sceptical in taking gender as a lens of analysis and deconstructing socially constructed power relations of gender. In parallel to this argument the article aims to critically examine the gender-based trajectory of IR theory by adopting a modified version of the three-fold division of IR theory, widely used in IR textbooks as realism/neorealism, liberalism/pluralism, and neo-Marxism. With the marginalization of neo-Marxist theory since the dissolution of USSR, critical theory, as Linklater (1990) has putted forward, has taken neo-Marxism`s place as a revolutionary or emancipatory IR theory. However, I would like to go further that having revolutionary zeal and tone, post-structuralist and post-modernist approaches can also be incorporated into third category. In this spirit, the article categorizes IR theory as mainstream approaches of realism/neorealism, liberalism/neoliberalism, and critical approaches of post-positivists. Despite it seems crude and indelicate at the first glance such a modified categorization reveals the dividing lines in the discipline, regarding to gender awareness of each approach to identity politics and invisibility of women in the construction of knowledge and the formation of theory as well.

Western Philosophy and Early Foundations of Mainstream IR Theory

> "Representation of the world, like the world itself, is the work of men; they describe it from their own point of view, which they confuse with absolute truth" (Beauvoir, 1956: 162).

Having its roots in the Western philosophy and political science, IR theory has tended to be an androcentric field whose knowledge has been constructed by men and based on the lives of men and gendered terms. This tendency in the field in part originates from the dichotomous way of thinking and presenting social reality. Lying at the center of modern western philosophy, epistemology of dualism views social reality in terms of hierarchic binary oppositions, such as mind/body, public/private, order/anarchy rational/emotional, and science/art. These and many other terms in dichotomized thinking are in fact not neutral, evoking gendered connotations and linking to the dichotomy of masculine/feminine. In Hooper`s (2001: 43-44) words "such pairs. . . are either used to define masculinity and femininity, respectively, or are otherwise associated with them, with the former term always constructed in relation to its opposite, and generally privileged over it." Construction of knowledge through binary oppositions automatically devalues certain type of knowledge associated with femininity and so presents a partial picture of social reality in which women are often downgraded or excluded. In this context one of the most striking examples for this is the articulation of human nature, the rational being, and the political animal in western thought. The association of various qualities such as rationality, power, logic and order with masculinity and male capacity implicitly leads to equalization of masculinity with humanness and systematic distortion of truth about human nature (Peterson, 1992b).

The dichotomous presentation of social reality and embedded masculinist discourses in IR theory can be traced back to the founding fathers of the discipline. In Machiavelli`s gendered construction of *fortuna* and *virtu*, fortune was represented as wild and unruly space of anarchy which is associated with woman, and virtue as a men`s capability must prevail it. In his own words, "Fortune is a woman, and it is necessary if you wish to master her, to conquer her

by force" (Machiavelli, n.d. cited in Tickner, 1992: 39). As Runyan and Peterson (1991) have pointed out, the characterization of the disordered and "natural" realm of anarchy by feminine over which man must dominate has a long history in Western political theory. In Hobbes`s conceptualization, state of nature were presented as a unruly place where men had to survive and tame it relying on their own resources. In fact, women are largely invisible and excluded in Hobbes's state of nature which is be regarded as founding idea of realist international anarchy. As Grant (1991: 10) argues, "men dominate the conceptual scheme, leaving no room for the question of how gender relations affect the transition out of the brutish state of nature and into society. Women are invisible in the 'state of nature'". As Tickner (1991: 31) has put forward putatively, rather than being part of state of nature woman remained invisible in a state of nurture in which they engaged in reproductive activity, giving birth to the next generations; "Otherwise, life would have been nonexistent rather than merely nasty, brutish and short".

Boundaries, the Politics of Identity and Shortcomings of Mainstream IR Theories

Drawing on western political thought and early founding texts, mainstream IR theory has deepened on the construction of knowledge through the grip of binary thinking that produces various masculinities and shows little interest in the politics of gender identity. In parallel to this, two dichotomies in mainstream IR theory, public/private and international/domestic, constructs conceptual boundaries which segregate social life into spheres of men and women. As Peterson (1992a) argues the public/private boundary is accompanied by other hierarchical dichotomies such as political/familial or the public sphere of politics/the private sphere of families, domestic labour, and reproduction, so the position of women and family life has tended to fall outside politics and state. Moreover, the disciplinary boundary of domestic/international, conceptualized in respect to the dichotomy of sovereignty (within states)/ anarchy (between states), makes international politics different from other forms of politics, but it "black box" the state, accepting all that goes in it irrelevant except when it is related to national interest (Hooper, 2001).

Putting these two boundaries together, international politics symbolically appears as a wholly gendered sphere of inter-state relations, war and diplomacy in which hegemonic masculinity is re-produced through masculinist assumptions and male dominated terms, and gender politics are evacuated from the discipline, confining women`s realities and contributions to the private or domestic realms. The private/public/international divisions which function as underlying presuppositions of mainstream IR theory have made it utterly blind to politics of gender. These shortcomings are so evident in realist approach whose founding texts include Machiavelli's *Prince* and Morgenthau`s *Politics Among Nations*. In Politics Among Nations, Morgenthau (1993) has constructed knowledge of the individual, the state, and the international system which is almost entirely without women. He asserts that individuals struggle for power in all levels of human life, family the polity and international relations, whenever they got in contact with one another (Morgenthau, 1993: 34).

As Tickner (1992) has argued the individual in Morgenthau`s conceptualization is socially constructed "political man" based on "the partial representation of human nature abstracted from the behaviour of men in positions of public power". Due to the absence of women in positions of power in these realms of family, the polity and international politics as well, the conceptualization of the individual or "political man" partially represents the social reality and remains masculine discursively. Therefore, this essentializing view of human nature in realist approach creates its

own discourse of hegemonic masculinity in which femininity and women`s role are automatically devalued. Symbolically realism is encumbered with hegemonic masculinity, in that the constructed masculinity of human nature has been projected onto the international politics and the behaviour of states (Tickner, 1992). Drawing on the Hobbes`s state of nature metaphor, realists describe the anarchical international relations by applying his conceptualization of individuals` behaviour in state of nature to the behaviour of states in international system. As argued in previous part, model of human behaviour in Hobbes`s state of nature is partial; it can be applicable only to men, power and dominant masculinity, and so it confine the object of interest to manly traits of international politics such as self-help, national interest, power struggle.

On the contrary, rival liberal and pluralist camps in IR have based their own hegemonic masculinist discourses on the bourgeois-rationalist model which is less aggressive, more egalitarian and democratic. This model has provided a ubiquitous characterization of human nature in contemporary IR which value intellect and personal integrity over physical strength or bravery (Hooper, 2001). Its adherents are more gender sensitive than realists and have championed women`s rights. However, this model and liberal approach is also problematic. As Seider (cited in Hooper, 2001) have pointed out bourgeoise-rationalist model was derived from the rational/emotional, mind/body, and reason/madness dichotomies of Western thought, and these dichotomies are also linked to notion of masculinity and femininity respectively. In this respect, bourgeoise-rationalist model or rational actor model in its more contemporary form in neorealist and neo-institutionalist scholarships are not politically culturally neutral representations of state behaviour, and have normative and prescriptive aspects, promoting a particular form of hegemonic masculinity.

Like in realist approach, the construction of knowledge in liberal school have also based on the grip of binary thinking. The boundary of the public/private has been accompanied by the political/social or state/civil society split of liberalism which has also excluded familial relations, reproductive role of women. As Eisenstein has put forward adopting the state predicated upon this split, liberals, even the feminist ones, cannot handle the question of patriarchy at state level and the state`s role in maintaining it. However, unlike realists, there is an affinity between liberal thought and feminism. The demand for female equality has emerged from liberal view of bringing woman in into the discipline. Some similarities between feminism and liberalism in terms of their critiques of realism have also stimulated neoliberal institutionalists such as Keohane (1989) to reconcile feminist stand-point theory and institutionalist view of IR, giving a richer and gender-consciousness formulation of complex interdependence. However, liberal feminism and sympathetic approaches of institutionalist tradition remain problematic due to uncritically accepting the theory of power predicated upon the public-private split and seeing gender inequality through merely individual rights rather than critically looking into socially constructed hierarchical power structures (Brown, 1988).

Transgressing Boundaries, Absence of Gender Analysis and Shortcomings of Postpositivist Approaches

> "The search for a better theory forms the third debate . . [It] is potentially the richest, most promising and exciting that we have ever had in international relations" (Lapid, 1996: 235).

In the 1970`s and 1980 IR, as a discipline, has fallen into a state of disarray in which the ontological and epistemological foundations of mainstream approaches have come under critical reflection. As Holsti (cited in Tickner, 2001: 3) has emphasized “the three centuries long intellectual consensus” which ensures hypothetical responses to critical questions of IR was broke down due to the incorporation of new issues and actors in to the discipline. The insufficiency of empiricist-positivist approaches in explaining the world of multiple realities has encourage certain scholars to question “highly prized premises of Western academic discourse concerning the nature of our social knowledge, its acquisition, and its utility-including shibboleths such as "truth," "rationality," "objectivity, reality," and "consensus” (Lapid, 1989: 236). This theoretical fragmentation in the discipline marked an intellectual transition in IR theory what Lapid (1989) called the third debate.

In fact, Lapid`s term covers a variety of approaches, namely critical theory, historical sociology, and postmodernism, as well as feminist theory. Unlike the mainstream IR theories, non-feminist post-positivists seem to open up a “conceptual space for change, with possible gender implications” (Hooper, 2001: 110). They began to transgress conventional boundaries of IR, normally accepted as given, and paid attention to the politics of identity. For example, Ashley (1989) a prominent IR poststructuralist, has challenged the division of domestic politics and international relations in order to reveal how realism applies dualistic language and binary thinking in constructing the notion of anarchy and a sovereign identity. Rather than taking identity foundational and fixed, post-positivists view identities as constituted through political, social, and discursive practices. In his thought-provoking book, *Writing Security*, Campbell (1992) reveals How U.S. identity was constructed though foreign policy, external threat, othering and feminization of other as well. Campbell (1992: 166) argues, a “society of security” and U.S. identity were in part constituted through loyalty/security programme in which the communist other was excluded externally and internally linking it to femininity.

Despite the epistemological affinities between post-positivists and feminist approaches (such as transgressing boundaries, revealing exclusionary practices, deconstructing identities and dichotomies), the absence of gender analysis has remained as a sustained problematic in nonfeminist post-positivist approaches (Peterson, 1992a; 1992b). As Peterson (1992b: 191) argues a variety of boundaries, imposed in conventional IR, have been increasingly deconstructed, disrupted and transgressed as social constructions, but “there remains a pivotal boundary virtually unchallenged in these debates: that of gender.” In fact, post-positivist perspectives play with “the previously forbidden fruits of femininity” but they failed to adequately examine the oppositional construction of masculine and feminine gender identities [Moore, 1988 cited in Hooper, 2001: 129). Writing from the margins, post-positivists have challenged the power/knowledge constructions of IR theory and brought into analysis that which had been excluded from conventional IR theory. However, they have so far failed to include the experience of women into the construction of knowledge due to their affinity to privileging abstract thought over lived experience and ignoring the private sphere of care (Benhabib, 1992). On that sense, non-feminist post-positivist approaches, as Sylvester (1994: 149) argues, have tend to implicitly reproduce the masculinism they might otherwise undermine.

Conclusion

To sum up, drawing on western political thought and early founding texts, IR theory has traditionally tended to be a male-dominated subfield in which the role of women is piecemeal and anything whatsoever related to gender is neglected as a subject of concern. With its special focus on the "high politics" of war and security, conventional IR theory has excluded gender and women experience from its category of analysis. In two mainstream approaches of inter-paradigm debate, construction of knowledge through dichotomous thinking has automatically devalued certain type of knowledge associated with femininity and so presents a partial picture of social reality in which women are often downgraded or excluded. These approaches have so far failed to incorporate gender and women experience into the discipline due to their incapability to theorize the social construction of identity and to uncover the hidden power relations embedded in social reality. The grip of binary thinking in mainstream IR theory has also produced boundaries and its own myths through which various masculinities and discourses of hierarchical gender relations were constructed.

With the expansion of the agenda of concerns in IR soon after the end of the cold war and emergence of new globalization trends, the "scientific" positivist tradition, associated with mainstream approaches, has been challenged by a range of provocative and thought provoking critiques, variously called critical social theory, post-structuralism or postmodernism. Conventional boundaries in discipline were transgressed and hierarchical dichotomies were deconstructed to varying degrees by post-positivist approaches so that socially constructed hierarchical relations and discourse formations in the discipline have been revealed. However, despite the commitment to dismantling hierarchical order and deconstructing identities and dichotomies, non-feminist post-positivists have failed to take gender as a category of analysis and incorporate the experience of women into the construction of knowledge. Without a decisive commitment to transgress the boundary of gender and to dismantle the gender order, some post-positivists have facilitated further transformation of hegemonic masculinities in varying forms and to varying degrees.

REFERENCES

Ashley, R. K. (1989). Living on Border Lines: Man, Poststructuralism, and War. (Der.) J. D. Derian & M. Shapiro, *International/ Intertextual Relations: Postmodern Readings of World Politics.* Lexington: Lexington Books.

Beauvoir, S. D. (1956). *Second Sex.* London: Lowe and Brydone.

Benhabib, S. (1992). *Situating the Self: Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics.* Cambridge: Polity.

Brown, S. (1988). "Inequality Feminism, International Theory, and International Relations of Gender". *Millennium: Journal of International Studies,* 17(3): 461-475.

Campbell, D. (1992). *Writing Security: United States Foreign Policy and the Politics of Identity.* Manchester: Manchester University Press.

Elshtain, J. B. (1981). *Public Man, Private Woman: Women in Social and Political Thought.* Princeton: Princeton University Press.

Enloe, C. (2000). *Bananas, Beaches, and Bases: Making Feminist Sense of International Relations.* London: Pandora.

Grant, R. (1991). The Sources of Gender Bias in International Relations Theory. (Der.) R. Grant & K. Newland, *Gender and International Relations.* Milton Keynes: Open University Press.

Hooper, C. (2001). *Manly States: Masculinities, International Relations, and Gender Politics.* New York: Columbia University Press.

Keohane, R. O. (1989). International Relations Theory: Contributions of a Feminist Standpoint. *Millennium: Journal of International Studies,* 18(2): 245-253.

Lapid, Y. (1989). The Third Debate: On the Prospects of International Theory in a Post- Positivist Era. *International Studies Quarterly,* 33(3): 235-254.

Lapid, Y. (1996). Culture's Ship: Returns and Departures in International Relations Theory. (Der.) Y. Lapid & F. Kratochwil, *The Return of Culture and Identity in IR Theory.* Boulder: Lynne Rienner Publishers.

Linklater, A. (1990). *Beyond Realism and Marxism: Critical Theory and International Relations.* London: Macmillan.

Morgenthau, H. J. (1993). *Politics among Nations: The Struggle for Power and Peace.* New York: McGraw-Hill.

Peterson, V. S. (1992a). *Introduction to Gendered States: Feminist (Re) Visions of International Relations Theory.* Boulder: Lynne Rienner Publishers.

Peterson, V. S. (1992b). Transgressing Boundaries: Theories of Knowledge, Gender, and International Relations. *Millennium: Journal of International Studies,* 21(2): 183-206.

Runyan, A. S. & S., P. V. (1991). The Radical Future of Realism: Feminist Subversions of IR Theory. *Alternatives,* 16(1): 67-106.

Sylvester, C. (1994). *Feminist Theory and International Relations in a Postmodern Era.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sylvester, C. (1996). The Contributions of Feminist Theory To International Relations. (Der.) S. M. Smith, ve diğerleri *International Theory: Positivism and Beyond.* New York: Cambridge University Press.

Tickner, J. A. (1991). Hans Morgenthau's Principles of Political Realism: A Feminist Reformulation. (Der.) R. Grant & K. Newland, *Gender and International Relations.* Milton Keynes: Open University Press.

Tickner, J. A. (1992). *Gender in International Relations: Feminist Perspectives on Achieving Global Security.* New York: Columbia University Press.

Tickner, J. A. (2001). *Gendering World Politics: Issues and Approaches in the Post–Cold War Era.* New York: Columbia University Press.

AŞKIN, GÜZELLİĞİN VE HÜZNÜN TERENNÜMÜ: BİR YÛSUF İLE ZELÎHÂ HİKÂYESİ

Dr. Muhammet NALBAT
Milli Eğitim Bakanlığı, m.nalbat@hotmail.com

ÖZET

Kaynağını kutsal kitaplardan alan ve *Kur'an-ı Kerim*'de "Ahsenü'l-kasas" adıyla geçen meşhur hikâye, Hz. Yusuf'un ibretamiz yaşam öyküsünü anlatmakta olup birçok milletin edebiyatında revaç bulmuştur. Aşk, güzellik, sabır, iffet, vefa, cömertlik, dürüstlük, gibi değerleri bünyesinde barındıran bu hikâye, çağlar boyunca Türk ve yabancı müellifler tarafından defalarca işlenmiştir. Türk edebiyatında yüzyıllar boyunca onlarca "Yûsuf u Züleyhâ"nın telif edilmesi bu kıssanın kültürümüz ve edebiyatımız açısından önemini ortaya koymaktadır. Türk edebiyatında Yusuf Kıssası, daha çok mesnevi formunda kaleme alınmış olsa da bunların yanında mensur ya da mensur-manzum karışık bir şekilde yazılmış "Yûsuf u Züleyhâ"lar da söz konusudur. Mesnevi formunda kaleme alınmış manzum "Yusuf u Züleyha"lar üzerinde birçok ilmî çalışma yapılmış ve hâlâ yapılmaktadır. Fakat mensur yahut mensur-manzum karışık yazılanlar hakkında aynı sayıda çalışmanın yapıldığını söylemek güçtür. Bu noktada Türk edebiyatında kaleme alınmış mensur ve mensur-manzum karışık "Yûsuf u Züleyhâ"lar üzerine daha çok ilmî çalışma yapılması, Türk edebiyatına ve kültürüne katkı sağlaması açısından oldukça önemlidir. İşte bu çalışmanın konusu da bünyesinde manzum bölümleri ihtiva eden yani mensur-manzum karışık bir "Yûsuf ile Zelîhâ" örneğidir. Bu bildiride "Giriş"ten sonra "1. Bölüm"de, çalışmamıza konu olan *Yûsuf ile Zelîhâ* hikâyesinin elde bulunan iki nüshası tanıtılacaktır. "2. Bölüm"de eserin şekil özellikleri ve nihayet "3. Bölüm"de muhteva özellikleri değerlendirilecektir. Bu değerlendirmeler sonucunda söz konusu hikâyenin daha önce kaleme alınmış Yusuf hikâyeleri ile benzer ve farklı yönleri ele alınacaktır. Bildirimizin sonuç bölümünde ise, bu çalışmadan hareketle elde edilen bulgular ışığında, *Yûsuf ile Zelîhâ*'nın Türk edebiyat tarihindeki yeri ve önemine dair tespitlere yer verilecektir.

Anahtar kelimeler: Kıssa-i Yûsuf, Mensur, Yûsuf ile Zelîhâ, Ahsenü'l-kasas.

THE SONG OF LOVE, BEAUTY AND SADNESS: A STORY OF *YÛSUF AND ZELÎHÂ*

ABSTRACT

The famous story, named as "Ahsenü'l-kasas" in the Qur'an, which takes its source from the holy books, tells the exemplary life story of Prophet Yusuf and has been popular in the literature of many nations. This story, which embodies values such as love, beauty, patience, chastity, loyalty, generosity, honesty, has been handled many times by Turkish and foreign authors throughout the ages. The compilation of "Yusuf and Züleyha" dozens of times in Turkish literature for centuries reveals the importance of this story in terms of our culture and literature. Although the story of Yusuf in Turkish literature was written mostly in masnavi form, there are also “Yûsuf and Züleyhâ” stories written in a prosaic for or in mixed manner, both prosaic and poetic. Many scientific studies have been done on the poetic “Yusuf and Züleyha” stories written in masnavi form and they are still being conducted. But it is hard to say that the same number of studies have been conducted on those which have been written in prosaic form and in mixed form as prosaic and poetic. At this point conducting of more scientific studies on “Yusuf and Züleyha” stories which have been written in prosaic form and in mixed form as prosaic and poetic in Turkish literature will be of great importance in terms of contributing to the Turkish literature and culture. Thus, the subject of this study is an example of a “Yusuf and Züleyha” story which contains poetic parts or in other words which was written in a mixed form as prosaic and poetic. In the introduction part of this pronouncement, in the 1st section, the two copies of the “Yusuf and Züleyha” story at hand which also constitute the subject of our study shall be introduced. In the “2nd Section”, the shape features of the work and in the “3rd Section”, content features will be evaluated. As a result of these evaluations, similar and different aspects of the story in question with the Yusuf stories previously written will be discussed. In the conclusion part of our report, under the light of the findings obtained from this study, determinations on the place and importance of Yusuf and Zelîhâ story in Turkish literature will be provided.

Keywords: Story of Yûsuf, Prosaic, Yûsuf and Zelîhâ, Ahsenu'l-kasas.

GİRİŞ[140]

Yusuf Peygamber'in yaşam öyküsü, Tevrat'ın "Tekvin", İncil'in ise "Resullerin İşleri" bölümünde ve "Ahsenü'l-kasas" (kıssaların en güzeli) adı ile Kur'an-ı Kerim'in Yusuf suresinde, yer almaktadır. Bu hikâye hem Doğu hem de Batı edebiyatlarında ilgi görmüş ve çeşitli eserlere konu olmuştur. Hz. Yusuf'un kuyudan sultanlığa uzanan bu hayat hikâyesi, taşıdığı dinî ve ahlaki hüviyetten mütevellit, bütün insanlık için elzem olan beynelmilel değerleri vurgulaması bakımından yüzyıllar boyunca insanoğlu için bir rehber olma özelliğini muhafaza etmiştir.

Yusuf kıssası, gerek klasik gerekse modern Türk edebiyatında birçok esere ilham kaynağı olmuştur. Edebiyatımızda Yusuf kıssasının birçok şair ve yazar tarafından gerek bir aşk hikâyesi gerekse dinî bir kıssa şeklinde yüzyıllarca farklı formlarla kaleme alınması, Türk milletinin bu hikâyeye gösterdiği teveccühün bir neticesidir. Türk edebiyatında Yusuf ile Züleyha'nın konu edildiği eserlerin çoğu mesnevi nazım şekliyle yazılmış olup sayısı bugün tam olarak bilinmemektedir.

Türk edebiyatında mesnevi nazım şeklinin yanında mensur ve mensur-manzum karışık bir şekilde kaleme alınan birçok Yusuf u Züleyha'dan bahsetmek de mümkündür. Ayrıca bu hikâye, Türk edebiyatında peygamber kıssası, tefsir, halk hikâyesi, roman vb. türlere de konu olmuştur.

1. BÖLÜM

1.1. *Yûsuf ile Zelîhâ*'nın Nüshaları

Yûsuf ile Zelîhâ'nın İstanbul'da ve Almanya'nın Leipzig şehrinde olmak üzere iki nüshası mevcuttur.[141] Bunların nüsha tavsifi aşağıdaki gibidir:

Leipzig Nüshası: *Yûsuf ile Zelîhâ*'nın ilk nüshası, Leipzig Üniversitesi Kütüphanesi İslam El Yazmaları numara "B. or. 046" de kayıtlıdır.[142] 207 varaktan müteşekkil bu yazma içinde *Yûsuf ile Zelîhâ*'dan başka, sırasıyla *Kıssa-i Kanber*, *Hikâyet-i Takyanus* ve *Hikâyet-i Kırk Vezir* adlı hikâyeler yer almaktadır ve istinsah kaydı olarak H. 999 (M. 1590-91) tarihi göze çarpmaktadır. Söz konusu yazma içindeki *Yûsuf ile Zelîhâ* hikâyesi 60 varaktan oluşmaktadır ve eserin her sayfasında 14 satır mevcuttur.

İstanbul Nüshası: *Yûsuf ile Zelîhâ*'nın ikinci nüshası ise İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı, K0475 numarada kayıtlıdır. Eser 42 varaktan müteşekkil olup her sayfasında 17 satır mevcuttur. Yazmanın müstensihi belli olmamakla birlikte istinsah tarihi H. 1248 (M. 1832-33) dir. Bu nüsha kütüphane kayıtlarında "Yûsuf Peygamber Kasidesi ve Şerhi" adıyla geçmekte olup yazmanın iç kapağında "Kıssa-i Yûsuf, Muharriri ? H. 1248" yazmaktadır.

---

[140] Bu tebliğ "Nalbat, M. (2020). *Aşkın, Güzelliğin ve Hüznün Hikâyesi Şemseddin'in Yûsuf ile Zelîhâ'sı*. Eskişehir: Gece Kitaplığı" adlı çalışmadan hareketle yazılmıştır.

[141] Bu çalışmada İstanbul nüshası "İ", Leipzig nüshası da "L" ile gösterilmiştir.

[142] Leipzig nüshası Ali Cin tarafından bir makale ile tanıtılmıştır. Cin, A. (2019). "Müellifi Bilinmeyen Eski Anadolu Türkçesiyle Yazılmış Yusuf ve Züleyha Hikâyesi." *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, IX/1: 93-101. DOI: 10.13114. http://proje.akdeniz.edu.tr/mcri/mjh/9-1/MJH-8-Ali_CIN.pdf

1.2. Nüshaların Dil Özellikleri

Yûsuf ile Zelîhâ hikâyesinin Leipzig nüshası Eski Anadolu Türkçesi Dönemi dil özelliklerini tam olarak yansıtmaktadır. Eserde arkaik birçok kelimenin de (taytur-, balk urmak vs.) kullanıldığı görülmektedir. Bu nüshanın dil özelliklerinden hareketle *Yûsuf ile Zelîhâ*'nın daha önceki yüzyıllarda telif edildiğini söyleyebiliriz.

Yûsuf ile Zelîhâ hikâyesinin İstanbul nüshası ise istinsah edildiği dönemin yani Osmanlı Türkçesi Döneminin dil özelliklerini yansıtmaktadır. Leipzig nüshasına göre daha az arkaik kelime ihtiva etmektedir.

Ayrıca, *Yûsuf ile Zelîhâ* hikâyesi, zengin bir dil malzemesi sunmakta olup eserde Arapça ve Farsça kelimelerin, tamlamaların – bölüm başlıkları dışında- çok az kullanıldığı basit bir halk dili söz konusudur.

1.3. *Yûsuf ile Zelîhâ*'nın Müellifi Hakkında

Yûsuf ile Zelîhâ'nın müellifi hakkında, Leipzig ve İstanbul nüshalarında aynı şekilde geçen aşağıdaki beyitler, bize sınırlı da olsa bilgi vermektedir:

Sen dahı sabr it dilege iresin
Maksuduñ bâğında güller diresin

Sabr iderseñ sen dahı iy **Şemse'd-dîn**
Evliyâlar irdügine iresin [L. 26a, İ. 17a]

Her iki nüshada da geçen "Şemse'd-dîn" isminin eserin müellifine ait olduğunu düşünmekteyiz. Ancak müellif hakkında elimizde bu isimden başka hiçbir bilgi yoktur.

2. BÖLÜM

2.1. *Yûsuf İle Zelîhâ*'nın Şekil Özellikleri

Yûsuf ile Zelihâ hikâyesi mensur bir eser olmakla birlikte manzum bölümleri de ihtiva etmektedir. Manzum bölümlerin hemen hepsi mesnevi nazım şekli ile kaleme alınmıştır. Eserde sadece dörder beyitlik üç gazel bulunmaktadır. *Yûsuf ile Zelihâ*'nın manzum bölümleri toplam 214 beyitten müteşekkildir.

Türk edebiyatında, 15. yüzyıla kadar yazılan Yusuf u Züleyha'ların, özellikle manzum olanların, klasik mesnevi tertibine uygun olmadığı görülmektedir. Bu dönem Yusuf u Züleyha'larda ilk olarak "besmele", "salvele" veya "na't" bölümleri yer almaktadır. Bu bölümler de çoğu kere iç içe geçmiş bir durum arz etmektedir. "Ayrıca sebeb-i telif, hâtime ve padişah methi bölümleri de bulunmamaktadır (Çelebioğlu, 2018: 43)." *Yûsuf ile Zelîhâ* da şöyle başlamaktadır:

Besmeleyle başlayalum söze biz
Bir hikâyet eydelüm biz iy azîz

Yûsuf Peygamber kıssasın diyelüm

Evvel âhir nicedür şerh idelüm

Mustafâ cânına yüz biñ salavât
Viribiyelüm tahiyyât ü salât

Fahr-i âlem murtazâ vü müctebâ
Mustafâ'dur Mustafâ'dur Mustafâ

… [L.1b, İ. 1b]

Na't bölümünden sonra "medh-i çehâryâr-ı güzîn", yani dört halife övgüsü gelmektedir. Ardından ise asıl hikâyeye geçilmiştir. Hikâyenin, Yusuf'un rüyası ile başlayan ilk bölümü manzum olarak kaleme alınmıştır:

Sad hezârân dürûd-ile selâm
Anuñ ol yârânlarına iy hümâm

Dördini dahı anuñ sevmek gerek
Anlaruñ sevgüsine ivmek gerek

… [L. 2a, İ. 1b]

*Yûsuf ile Zelîhâ'*da yer alan başlıklar Arapça-Farsça karışık terkiplerden oluşmaktadır. Eserdeki başlıklar aşağıda verilmiştir:

"Hikâyet-i Tersâyân-ı Hindî", "Hikâyet-i Büt-perest", "Fî Beyân-ı Ucb", "Fî Beyân-ı Mu'cizât-ı Yûsuf Aleyhi's-selâm", "Münâcât", "Fî Beyân-ı Ahvâl-i Yûsuf Aleyhi's-selâm", "Hikâyet-i Ebu'l-kâri'a Sultân-ı Mağrib" "Hikâyet-i Zelîhâ vü Şâh Taymûs", "Hikâyet-i Yûsuf Aleyhi's-selâm" (Bu başlık Leipzig nüshasında "Bu Hikâyet Zelîhâ Yûsuf'ı Pencereden Görüp Bildüginden" şeklindedir.), "Fî Beyân-ı Mu'cizât-ı Yûsufe'n-nebî Aleyhi's-selâm", "Hikâyet-i Zelîhâ ve Nikâh-ı Yûsufe'n-nebî Aleyhi's-selâm" "Fî Beyân-ı Ahvâl-i Zelîhâ ve Hitâb-ı Hak Te'âlâ ve İslâm-ı Zelîhâ", "Fî Beyân-ı Murâd-Yâften-i Zelîhâ ve Hüsn [ü] Çeşm ü Cevânî Dâden", "Fî Beyân-ı Ta'n-kerden-i Havâtîn ve Ahvâlihim" (Bu başlık İstanbul nüshasında şöyledir: Fî-Beyân-ı Ahvâl-i Yûsuf Aleyhi's-selâm).

Ayrıca *Yûsuf ile Zelîhâ'*da "Beşâret" başlıklı bölümler de mevcuttur. Mensur olan bu bölümlerde okuyucuya dinî öğütler verilmektedir.

*Yûsuf ile Zelîhâ'*da, Yusuf suresinden 29 adet ayet iktibas edilmiştir. Bu iktibaslardan bazıları kısmî, bazıları ise tamdır. İstanbul nüshasında geçen iktibasların bir kısmı, boş yer bırakılmasına rağmen, Leipzig nüshasında yer almamaktadır.

Yûsuf ile Zelîhâ, şekil olarak her ne kadar bünyesinde mesnevi formunda manzum bölümler barındırsa da, mensur bölümleri itibarıyla halk hikâyesi özellikleri taşımaktadır. Bunun yanında *Yûsuf ile Zelîhâ* şeklen Rabgûzî'nin *Kıssa-i Yûsuf'*una da benzemektedir. Şöyle ki; Rabgûzî'nin *Kıssa-i Yûsuf'*u mensur bir eser olsa da mesnevi formunda manzumeler ihtiva etmektedir.

3. BÖLÜM

3.1. *Yûsuf İle Zelîhâ*'nın Muhteva Bakımından İncelenmesi

3.1.1. Hikâyenin Özeti

Hz. Yakup'un on iki oğlu vardır ve bunları on birincisi Yusuf'dur.Yusuf, yedi yaşında iken rüyasında on bir yıldızın, ay ve güneşin kuş misali gökten önüne inip kendisine secde ettiğini görür. Rüyasını babası Hz. Yakup'a anlatır. Hz. Yakup da peygamberliği müjdeleyen bu rüyayı ağabeylerine anlatmaması konusunda Yusuf'u uyarır. Ancak Hz. Yakup'un üvey kızı onları gizlice dinler ve Yusuf'un rüyasını ağabeylerine yetiştirir. Kıskanç ağabeyleri Yusuf'u kervanların yolu üzerinde bulunan ve Ad Oğlu Şeddad tarafından kazdırılan bir kuyuya atarlar. Malik Bin Zuğra adında bir tüccar Hz.Yusuf'u kuyudan çıkarıp Mısır'da köle pazarında satmak üzere yola koyulur. Bu yolculuk esnasında Hz. Yusuf'un mucizelerini gösterdiği birçok olay vuku bulur.

Zeliha, Mağrip ilinde Taymus adlı bir sultanın kızıdır. Yedi yaşına geldiğinde rüyasında Yusuf'u görür ve ona âşık olur. Bir yıl ara ile üç kez rüyasında gördüğü kişinin "Mısır Sultanı Yakup Oğlu Yusuf" olduğunu öğrenir. Zeliha'nın babası Taymus, kızının isteğini geri çevirmez ve Mısır Sultanı'na kızının onunla evlenmek istediğini bir haberci vasıtası ile iletir. (Burada geçen Mısır Sultanı aslında Aziz'dir ve Mısır ülkesinin hazinesinden sorumlu üst düzey bir yöneticidir.) Zeliha, rüyasında gördüğü kişiyle evlenme hayali ile Mısır'a gider. Lâkin Mısır Azizi ile karşılaşınca rüyasında görüp âşık olduğu kişinin o olmadığını anlar. Her ne kadar istemese de Aziz ile evlenmek zorunda kalır.

Bu arada Malik, Yusuf'u Mısır'a getirmiş ve köle pazarında satışa çıkarmıştır. Yusuf, Zeliha'nın isteği üzerine hazinedeki bütün altınlar karşılığında Aziz tarafından satın alınır. Böylece Zeliha da âşık olduğu kişiye kavuşmuş olur. Aziz ise çocuğu olmadığı için Yusuf'u evlat yerine koyar. Yıllar geçtikçe Zeliha'nın Yusuf'a duyduğu aşk çoğalır. Ancak Yusuf, Zeliha'nın yüzüne bakmaz ve onun isteklerine, arzularına boyun eğmez. Zeliha en sonunda, duvarlarında Yusuf ile kendisinin tasvirlerinin yer aldığı yedi odalı bir saray yaptırır ve bu sarayda Yusuf'u günaha davet eder. Hz. Yusuf Allah'ın yardımı ile onun bu isteğini yerine getirmez ve saraydan kaçar. Zeliha Yusuf'un ardından onu yakalamak için koşar ve Yûsuf'un elbisesinin sırt kısmını yırtar. Sarayın kapısında Aziz ile karşılaştıklarında Zeliha, Yusuf'a iftara atar. Ancak kundakta bulunan bir bebeğin şahitliği ile gerçek ortaya çıkar. Böylece Yusuf'un masum olduğu anlaşılır.

Zeliha'nın, kölesine âşık olduğu saray çevresinde duyulunca Yusuf, Zeliha tarafından zindana atılır. Yusuf, zindanda kaldığı süre boyunca sürekli ibadet eder. Bu arada kendisine Cebrail tarafından rüya ilmi öğretilir. Yusuf, zindana atılışından 12 yıl sonra Mısır Sultanı'nın rüyasını yorumlayarak zindandan kurtulur. Bu olay sonrasında suçsuzluğu anlaşılan Hz. Yusuf Mısır Sultanı tarafından hazineden sorumlu kişi yani Aziz olarak görevlendirilir. Hz. Yusuf, sultanın gördüğü rüyaya istinaden kıtlık yıllarında Mısır hazinesini başarı ile yönetir ve halkı zorluklardan kurtarır. Bu başarısından dolayı sultan, devlet işlerinin hepsini Hz. Yusuf'a bırakır. Bu arada Zeliha'nın eşi Aziz ölmüştür. Zeliha da bütün malını ve güzelliğini kaybettikten sonra bir kulübede yaşamaya başlamıştır.

Zeliha bir gün Hz. Yusuf'un geçtiği yola çıkar ve ona kendisini tanıtır. Güzelliğini kaybetmiş yaşlı Zeliha'yı gören Hz. Yusuf, yardım etmek için onu sarayına götürür. Ancak Zeliha putlara ibadet etmek için kulübesine geri döner. Dua

ederken “Ya sanem!” yerine dilinden “Ya Samed!” hitabı çıkıverir. Bunun üzerine Yüce Allah Cebrail’i göndererek Zeliha’nın hak dini kabul etmesini ister. Allah’a iman eden Zeliha’nın istekleri de yine Allah tarafından gerçekleştirir. Böylece Zeliha eskisinden daha güzel bir genç kız oluverir. Daha sonra Hz. Yusuf, Allah’ın emri ile Zeliha’yı nikâhına alır.

Yusuf kaybolduktan sonra ağlamaktan gözleri kör olan Hz. Yakup, kıtlık yıllarında Mısır’da bir sultanın buğday dağıttığını duyar. Bunun üzerine çocuklarını Mısır’a gönderir. Mısır’a gelen ağabeylerini tanıyan Yusuf onları affeder ve babalarını da Mısır’a getirmelerini ister. Bu arada Yusuf, babası Hz. Yakup’un gözlerinin açılması için gömleğini de ağabeyleri ile gönderir. Bu gömleği yüzüne süren Hz. Yakup tekrar görmeye başlar ve Mısır’a gitmek için ailesi ile birlikte yola çıkar. Hz. Yusuf Mısır’a gelen babasını büyük bir devlet töreni ile karşılar. Hz. Yakup Mısır’da bir süre yaşadıktan sonra vefat eder. Peygamberlik ondan sonra oğlu Yusuf’a geçer. Nihayet, Hz. Yusuf ‘un da Hakk’ın rahmetine kavuşmasından sonra kardeşleri peygamber olurlar.

3.2. Aşk, Hüzn ve Hüsn

Yûsuf ile Zelîhâ’nın “*Fî Beyân-ı Murâd-Yâften-i Zelîhâ ve Hüsn [ü] Çeşm ü Cevânî Dâden*” başlıklı bölümünde şöyle bir anekdota yer verilmiştir:

“*Zîrâ ışk, hüsn, hüzn üçi kardaşlardur. Biri birinden ayru olmaz. Evvel ışk Allâhu Teâlâ Hazreti’nündür. Zîrâ Rûh-ı Muhammed Aleyhisselâm[ı] yaratdı. Hüsni ana virdi. Hüzni anun kalbine virdi. Anun firâkından melûl ve mahzûn oldı. “Ne vakt bana gele kim anun ile müşerref olam?” dirdi. Hak Teâlâ ana âşık olup nice bin yıl muhabbet ile nazar idüp terbiyet iderdi. Sonra hüsn Âdem’e geldi, ışk melâike geldi. Âdem’i omuzlarına alup gökleri seyr itdürürlerdi. Hüzn Şeytân’a geldi. Âdem mukarreb olup kendü mel’ûn olduğına mahzûn olmışdı. Andan hüsn Havvâ’ya geldi, ışk Âdem’e geldi. Hüzn melâikeye geldi. Melâike eydürürdi kim: “Miskîn Âdem Şeytân’a uydı. Kendüye dost sandı. Buğdayı yidi. Hakk’un emrin sıdı, cennetden sürüldi.” diyü mahzûn oldılar. Âdem’ün tevbesin kabûl olduğından sonra Havvâ’ya âşık oldı. Havvâ kaçdı. Âhir Cebrâil gelüp nikâh itdi. Bir araya cem olup nice zürriyet hâsıl oldı. Sonra geli geli hüsn Yûsuf’a geldi. Hüzn Yakûb’a geldi. Işk Zelîhâ’ya geldi. Niçe oldukları girüde ma’lûm oldı. Andan hüsn Zelîhâ’ya geldi. Işk Yûsuf’a geldi. Hüzn Yûsuf’uñ karındaşlarına geldi. Zîrâ Zelîhâ şöyle güzel oldı kim görenler mest ü ser-gerdân olurlardı. Yûsuf dahı Zelîhâ’ya şöyle âşık oldı kim gözlerin yüzinden ıramazdı. Yûsuf’uñ kardaşları dahı şöyle mahzûn oldılar kim yürekleri od gibi yanardı. Eydür kim: “Egerçi Yûsuf bize nihâyetsüz ihsânlar itdi. Ammâ biz ana ne itdügümüz bilürüz. Acısı içümüzden çıkmaz…* [58a] ”

Yukarıdaki bölüm tasavvufi bir hüviyete sahiptir. Burada insanoğlunun varlık sahnesine çıkışı sembolik bir dil ile ifade edilmiştir. Yukarıdaki kısa anlatıda Hz. Yusuf “Hüsn”’ü yani “Güzellik”i, Zeliha “aşk”ı, Hz. Yakup ve Yûsuf’un ağabeyleri ise “Hüzn”ü sembolize etmektedirler. Ayrıca İslam tasavvufuna göre Yüce Allah’ın yarattığı ilk varlık “Nur-ı Muhammedî”, diğer adıyla “Hakikat-i Muhammedî”dir ki tüm kâinat, her şey bu “nur”un yayılmasından

oluşmuştur.[143] Bu mistik anlayışın klasik Türk edebiyatında, özellikle tasavvufi metinlerde çokça işlendiği bilinmektedir.

3.3. *YÛSUF İLE ZELÎHÂ* VE SULİ FAKİH'İN *YÛSUF U ZELÎHÂ*'SI

Yaptığımız karşılaştırmalar neticesinde *Yûsuf ile Zelîhâ* hikâyesinin, özellikle manzum bölümlerinin, Suli Fakih'in *Yûsuf u Zelîhâ*'sından faydalanılarak yazıldığını tespit ettik. Bu iki eser arasındaki benzerlik sadece olay örgüsü ile sınırlı olmayıp *Yûsuf ile Zelîhâ* hikâyesinde yer alan bazı beyitlerin ve mensur bölümlerin Suli Fakih'in *Yûsuf u Zelîhâ*'sında aynı şekilde yer aldığı görülmektedir. Bu iki eser arasındaki benzer bazı manzum ve mensur bölümler aşağıda verilmiştir.

Yûsuf ile Zelîhâ	**Suli Fakih'in *Yûsuf u Zelîhâ*'sından**[144]
Gökden on bir yılduzı gördüm iner Kuş gibi her biri öñümde konar [L. 2a, İ. 2a]	On bir yıldız gördüm gökden iner Kuş gibi her biri öñümde konar [8a]
Bu ne işdür kim idersin sen didi Çünki Yûsuf işbu sözi diñledi [L. 30a, İ. 19b]	Bu ne işdür kim idersin sen didi Çünki Yûsuf işbu sözi diñledi [75b]
Çekdi elin Zelha'dan turdı girü Zelha katlanmadı geldi ilerü [L. 30a, İ. 19b]	Çekdi elin Zelhâdan turdı girü Zelhâ katlanmadı geldi ilerü [75b]
…tutağın depretdi. Bütler bütün olup turu gelüp… [L. 27a, 17b]	Yûsuf anda tutağını depredür Ol kamu putlar bütün oldu durur [63a]
Sen dahı sabr it dilege iresin Maksuduñ bâğında güller diresin	Sen dahı sabr it dilege iresin Maksuduñ bâğında güller diresin
Sabr iderseñ sen dahı iy **Şemse'd-dîn** Evliyâlar irdügine iresin [L. 26a, İ. 17a]	Sabr iderseñ sen dahı şöyle **Fakî** Evliyâlar irdügine iresin [61a]

İki eser arasındaki benzer bölümlere birçok örnek verilebilir. *Yûsuf ile Zelîhâ*'daki bazı beyitlerin Suli Fakih'in *Yûsuf u Zelîhâ*'sındaki beyitlerle aynı olduğu, bazı beyitlerde ise bir ya da iki kelimenin değiştirilmesine rağmen anlamın korunduğu görülmektedir. Suli Fakih'in *Yûsuf u Zelîhâ*'sı yaklaşık 5005 beyit olup Şemseddin'in Yûsuf *ile Zelîhâ*'sına göre çok daha hacimli bir eserdir. Dolayısıyla *Yûsuf ile Zelîhâ* hikâyesinin Suli Fakih'in eserinin, bazı bölümler itibarıyla, bir özeti olduğunu söyleyemek yanlış olmayacaktır.

SONUÇ

"Şemseddin" adlı bir müellif tarafından kaleme alındığı anlaşılan *Yûsuf ile Zelîhâ* hikâyesinin Leipzig Üniversitesi Kütüphanesi ve İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kütüphanesinde kayıtlı iki nüshası tespit edilmiştir. İki nüsha arasında,

---

[143] Bu konuda bkz. Gibb, E. J. W. (2000). *Osmanlı Şiir Tarihi I-II*. Akçağ Yayınları, ss. 45-50, Ankara.
[144] Bu bölümde şu çalışmadan istifade edilmiştir: Köktekin, K. (1994*). Süle Fakih'in Yusuf ve Zeliha'sı (İnceleme-Metin)*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Erzurum.

nüshaların istinsah tarihlerini göz önüne alırsak, yaklaşık 250 yıllık bir zaman farkı vardır. Dolayısıyla *Yûsuf ile Zelîhâ*'nın yaklaşık 250 yıl sonra ismi bilinmeyen bir müstensih tarafından güncelleştirilerek yeniden yazıldığını söyleyebiliriz. Bu durum ayrıca, söz konusu hikâyenin halk arasında uzun bir zaman revaç bulduğunu da göstermektedir.

Yûsuf ile Zelîhâ'da, Yusuf suresinden birçok ayetin iktibas edilmesi ve "Beşâret" adlı bölümlerin bulunması eserin dinî, didaktik ve ahlâki yönünün ağır bastığını göstermektedir.

Mensur ve manzum bölümlerden meydana gelen *Yûsuf ile Zelîhâ'da* mesnevi nazım şekli ile yazılmış 214 beyit yer almaktadır.

Yûsuf ile Zelîhâ, Türk edebiyatında kaleme alınmış önemli mesnevilerden sayılan ve birçok nüshası bulunan Suli Fakih'in *Yûsuf u Zelîhâ*'sının bir özeti mahiyetindedir.

KAYNAKÇA

Cin, A. (2019). "Müellifi Bilinmeyen Eski Anadolu Türkçesiyle Yazılmış Yusuf ve Züleyha Hikâyesi." *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, IX/1: 93-101. DOI: 10.13114. http://proje.akdeniz.edu.tr/mcri/mjh/9-1/MJH-8-Ali_CIN.pdf

Çelebioğlu. A. (2018). *Türk Mesnevî Edebiyatı Sultan İkinci Murad Devri* (haz. Sebahat Deniz). İstanbul: Dergah Yayınları.

Gibb, E. J. W. (2000). *Osmanlı Şiir Tarihi I-II*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Köktekin, K. (1994*). Süle Fakih'in Yusuf ve Zeliha'sı (İnceleme-Metin)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Nalbat, M. (2020). *Aşkın, Güzelliğin ve Hüznün Hikâyesi Şemseddin'in Yûsuf ile Zelîhâ'sı*. Eskişehir: Gece Kitaplığı.

GÜVENLİK ALGISI VE İKİLEM DURUMU

Dr. Öğr. Üyesi Murat YORULMAZ
Trakya Üniversitesi/Havsa Meslek Yüksekokulu, muratyorulmaz2288@hotmail.com

ÖZET

Geçmişten günümüze kavram olarak güvenlik, birey temelli bir olgu olarak yaşamın her alanında yer almaktadır. Temel bir ihtiyaç olarak güvenlik insan, toplum, devlet ve sistem seviyelerinde aktörlere ve değişkenlere sahiptir. Temel olarak fiziksel ve psikolojik olarak iki boyuta sahip olan güvenlik kavramı, tarihsel süreç içerisinde devinim halinde bulunmaktadır ve güvenliğin daha çok fiziksel boyutu üzerinde durulmuştur. Ancak bugünün koşullarında psikolojik boyutun da önem kazandığı görülmektedir. Kavram olarak güvenlik çoğunlukla ulusal güvenlik ile eş anlamda kullanılmakta ve siyasi gücün var olması ve sürekliliği için temel unsur olmaktadır. Bu bağlamda güvenlikten kastın genellikle askeri güvenlik olduğunu söylemek mümkündür. Uluslararası İlişkiler disiplininin temel kavramlarından biri olan güvenliğin günümüze değin net bir tanımı bulunmamakta ve güvenlik kavramı uluslararası sistem için önem arz etmektedir. Kavram olarak güvenlik, uygarlığın gelişimi ile eşgüdümlü olarak değişim ve dönüşüm yaşamaktadır. Son yıllarda uluslararası güvenlik çevresinde yaşanan hızlı ve güçlü değişimler, güvenlik kavramı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Güvenlik kavramı özellikle II. Dünya Savaşı sonrası askeri güç ile ilişkilendirilmiş ancak zamanla uluslararası sistemdeki yapısal değişiklerle içerik açısından genişlemiş ve derinleşmiştir. Güvenlik kavramına ilişkin algı da kavramla birlikte günümüze değin değişim ve dönüşüm içerisindedir. Özellikle Soğuk Savaş döneminde güvenlik algısı kırılma yaşamış ve sonrası süreçte ise değişim ve dönüşümle yüz yüze kalmıştır. Bu noktada 11 Eylül saldırıları güvenlik algısında derin bir değişimin penceresi aralamış ve devlet merkezli yaklaşımlar yerini birey temelli analiz düzeylerine bırakmıştır. Bu gelişme güvenlik kavramını ve algı düzeyini genişletmiş ve derinleştirmiştir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, mevcut gelişmeler ışığında güvenlik kavramının yorumlanmasına ilişkin ikilemleri ve güvenlik kavramının niteliklerini değişim ve dönüşüm açısından ortaya koymaktır. Çalışma, kavram olarak güvenliğin etimolojik yapısını ve önemini açıklarken kavramın nasıl değişim geçirdiğini ve bu noktada nasıl algılanıp yorumlandığını açıklamaya çalışmaktadır. Aynı zamanda geleneksel ve geleneksel olmayan güvenlik algısı da çalışmada analiz edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Güvenlik, Güvenlik Algısı, Tehdit.

SECURITY PERCEPTION AND THE PHENOMENON OF DILEMMA

ABSTRACT

As a concept from past to present, security figures in every part of life like an individual-based phenomenon. Security as a basic need has actors and variances at the levels of human, society, state and system. The concept of security that has basically physical and psychological dimensions has been in motion in historical process and had paid more attention on security concept's physical dimension. However, it is seen that security concept's psychological dimension has gained importance. As a concept, security is mostly used like the synonym of national security and it seems like the main factor for the presence and continuity of government. In this context, it is possible to say that security means military security in general. To date, there isn not any certain definition of security concept – one of the main concepts of International Relations discipline – and it is more of an issue for international system. As a concept, security has been in a change and conversion along with the evolution of civilization coordinately. The rapid and strong changings in the environment of international security over the past few decades have gained important effect on security concept. The concept was especially associated with military power with the second World war but it has enlarged and deepened with the changings in international system in terms of its content in time. The perception on security concept has been in motion with the concept till today. The security perception in international system got fraction, especially in Cold War era and then, it faced with alteration and transformation. Herein, it is emphasized that the 9/11 attacs caused a deep alteration for security perception and so, state centered approaches yielded to individual-based analsis levels. This development has expanded and deepened security concept and its perception level. In this context, the aim of the article is to present the dilemmas related to the inyterpretation of security concept in the light of current developments and the qualifications of security concept in the aspect of current changings and conversion. The article tries to explain both the etymological structure and significance of security as a concept and how it has altered and been perceived and interpreted. In the article, the traditional and non-traditional security perception are also analyzed.

Keywords: Security, Security Perception, Threat.

GİRİŞ

Soğuk savaş döneminden günümüze uluslararası politikada özellikle de stratejik güvenlik çevresinde dikkat çeken değişimlerin yer aldığı gözlemlenmektedir. Bu hızlı ve yapısal değişimlerin sonucu, güvenlik çalışmalarına da etki etmiş ve uluslararası güvenlik alanında zengin bir alanyazı oluşmasını sağlamıştır. Bu durum aynı zamanda güvenlik adına uygulama ve teorik arasında güçlü bir ilişkinin var olmasına da yol açmıştır. Son yıllarda ekonomi, sosyoloji, tarih ve psikoloji gibi disiplinler içerisinde güvenlik kavramının ele alınması, kavram olarak güvenliğin uluslararası ilişkiler disiplini dışında farklı disiplinlere de çalışma konusu olarak disiplinlerarası bir kavram hüviyeti kazandırmıştır. Bu sayede kavram olarak güvenlik, derinleşmiş ve genişleşmiştir. Temelinde ihtiyaç olarak karşımıza çıkan güvenliğin; insan, toplum, devlet ve sistem seviyelerinde farklı aktör ve değişkenlere sahip olması, kavramsal açıdan kendisini çok boyutlu ve değişken bir sosyo-politik yapıya dönüştürmektedir. Kavramsal olarak zenginleşen güvenlik, günümüzde de hala devinimsel özelliğini korumaktadır. Kavram olarak güvenlikten bahsedebilmek için var olma, değer ve tehdit gibi kavramlardan da söz etmeye ihtiyaç vardır. Güvenlikten bahsedebilmek için var olmak ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Var olmayan bir şeyin/olgunun güvenliğinden söz etmek de mümkün değildir.[145] Aynı zamanda değerli olmayanın da güvenliğinden bahsetmek söz konusu değildir. Tehdit kavramı da güvenlik kavramına temel oluşturan önemli kavramlardan biridir. Tehdidin varlığı, güvenlik gereksinimine ve uygulamada güvenliğin inşasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda güvenliğin kavramsal olarak algı boyutunda nasıl yorumlandığı, hangi kavramlarla ilişkilendirildiği ve güvenliğin kavramsal olarak tarihsel süreçte yaşadığı değişim ve dönüşüm çalışmanın temel araştırma sorularını oluşturmaktadır.

1. Kavramsal ve Tarihsel Perspektifte Güvenlik Kavramı

Günlük hayatta sıklıkla kullanılan 'güvenlik' kelimesi, köken olarak Latince'den gelmekte olup Romalılar tarafından s*ecuritas* olarak kullanılmıştır. O dönemde kavramsal olarak içinde çelişkiler barındıran ve dini niteliklere sahip olan kavram, Orta çağın sonunda ise *certitudo* olarak kullanılmıştır. Geneneksel açıdan birçok yazar tarafından tartışmalı bir kavram olarak ifade bulan güvenlik, genel anlamda tehditlerden uzak ve ögür olma anlamına gelmektedir. Romalılar döneminde kavram, Roma Barışı'na (Pax Romana) vurgu yapmaktadır. Kavramın içerik analizi açısından uzmanlar, ''bireysel'', ''ulusal'' ve ''uluslararası'' güvenlik mi olması hususunda görüş ayrılıkları yaşamaktadırlar. Kavramın gelişim açısından ikinci evresi ise modern devletin varlığına tekabul etmektedir. Thomas Hobbes ile başlayan bu dönemde kavram, modern devletin pragmatik yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Kavram olarak bu dönemde devlet içindeki ayaklanmaların ve savaşların önlenmesi ile bağdaştırılmış ve kavram 'süper devlet' yani 'Leviathan' ın doğuşu olarak ifade bulmuştur. Ancak ilk çağlara ilişkin güvenlik anlayışının olmamasında iki ana etmen rol aynamaktadır. Dönem itibariyle, bir uluslararası sistemin olmaması, ilk etmen olarak karşımıza çıkarken bu duruma bağlı olarak uluslararası sistemin temel aktörleri olan ulus devletlerin olmayışı ise ikinci etmen olarak yerini almaktadır. Avrupa'da 14. ve 15. yüzyıllarda siyasal ve ekonomik değişimlerin yaşanması sonucu mutlakıyetçi hanedanlıkların ortaya çıkması, sömürge imparatorlukların kurulmasına ve merkantalist politikaların uygulanmasını gündeme getirirken hanedanlıkların siyasi güçlerini elinde tutmak ve arttırmak adına silahlanarak güvenliklerini

[145] Suat Dönmez, *Güvenlik Anlayışının Dönüşümü: İttifak ve NATO*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Ankara, s.1, http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/5725 /Suat_Donmez_tez.pdf. pdf?show= (28.07.2020); Beril Dedeoğlu, *Uluslararası Güvenlik ve Strateji*, 2. Baskı, Yeniyüzyıl Yayınları, İstanbul 2008, ss.21-22.

korumalarına sebep olmuştur. Bu dönemde güvenliğin inşası, askeri güç kapasitesinin arttırılarak teditlerin askeri güç ile ortadan kaldırılması temeline dayandırılmıştır. 16. yüzyılda ise devletin varlığının sürdürülmesi ve korunması, güç olgusunun askeri açıdan bir güce dayandırılmasını temel almış ve uluslararası sistemin kaotik yapısı içerisinde de temel aktör konumundaki devletler birbirleri için tehdit olarak algılanmıştır. Bu dönemin güvenlik anlayışı ve uygulama çabaları, realist paradigmenın temellerine ışık tutmuştur. 17. yüzyıl düşünürlerinden Hugo Grotius ise uluslararası sistemi mutlak bir çatışma ortamı olarak ele almamakla birlikte anarşik olarak değerlendirirken bu anarşinin nedeni ise çoğul egemen devletlerin varlığının yanında ortak bir üst otoritenin bulunmamasıdır.[146] Aynı dönem düşünürlerinden Thomas Hobbes materyalist yaklaşımı ile insanların doğası gereği kendilerini koruma güdülerine sahip olduklarını ve bu doğal durum gereği herkesin birbiri ile savaş durumu yaşadığını ifade etmektedir. Güvenliğin tesisi yani insan yaşamının koruma altına alınmasına ilişkin hukuk kurallarının olmayışının sürekli bir tehlike ve tehdit yarattığını belirten Thomas Hobbes'a göre insanları saygınlıkla korku içinde tutacak bir güç varlığına (Leviathan) ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.[147] Hobbes, uluslararası sistemdeki anarşi durumunun ortadan kalkması adına dünya hükümeti fikrinin doğru olmadığını savunurken hukuk kurallarının uluslararası sistem içerisindeki tüm devletler için aynı derecede geçerli olması gerektiğinin altını da çizmektedir; aksi bir durumda eşitsizliğin güvensizliğe, güvensizliğin de savaş ortamına yol açacağını belirtmektedir.[148] 18. yüzyıla gelindiğinde ise güvenlik, savaşın karşıt durumu olarak ortaya çıkmış ve güvenlik algısı ile inşası kapsamında idealist yaklaşımlar gündeme gelmeye başlamıştır. Dönemin ünlü düşünürlerinden John Locke, insan doğasının iyimserliğine ve yapıcı yönüne vurguda bulunarak savaş halini reddetmektedir. Bu bağlamda yardımlaşma ve işbirliği mümkündür. Locke, bu düşüncesini uluslararası sistem içerisindeki devletlerarası ilişkilere de taşıyarak devletlararasında güvenliğin inşasına yönelik işbirliğinin gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir.[149] J. J. Rousseau da Locke'un yaklaşımını Avrupa sınırları içerisinde halklararası kurulacak ortak bir yapı ile güvenliğin ve barışın tesis edilip sürdürülebileceği düşüncesi ile desteklediği söylenebilir. Immauel Kant ise uluslararası hukuk kurallarına dayalı bir uluslararası sistemin varlığına dikkat çekerek ortak bir güvenlik ve barıştan bahsetmekte ve güçler ayrılığı ilkesi temelinde kurulacak cumhuriyetlerin uluslararası güvenliğin ve barışın tesisinde ortak hizmette bulunabileceklerini savunmaktadır.[150] Bu bağlamda dönem içerisindeki görüşlerin ve önerilerin savaş ve çatışmaların önlenmesi adına olduğunu ve devletin güvenliğinin uluslararası sistemin güvenliği ile bağdaştırıldığını söylemek mümkündür. Ayrıca güvenliğin kapsamının genişlediği de görülmektedir. Bilhakis, dönem içerisinde devlet, ulusallık ve ulusal kavramlarının pekişmesinin yanında ulusal ordu ve vatandaş ordusu gibi kavramların da ortaya çıkması dikkat çeken gelişmeler arasında yer almaktadır. 18. yüzyılda bahse konu gelişmeler yaşanırken güvenlik kavramının devlet nezdinde değerlendirilerek askeri ve diplomatik unsurlarla ele alınması en önemli gelişme olarak yer almaktadır. Bu gelişmenin devleti birey olarak ele aldığını ve bireysel güvenlik ile özgürlüğün talebine ilişkin bir çıktı olduğunu söylemek mümkündür. 19. yüzyılda güvenliğin devlet ile bir bütün olarak ele alındığı ve askeri güç kapasitesinin devletler nezdinde güvenliğin

---

[146] Suat Dönmez, *a.g.e.*, s.2; Atilla Eralp, *Devlet, Sistem ve Kimlik: Uluslararası İlişkilerde Temel Kavramlar*, İletişim Yayınları, İstanbul 1996, s.34.
[147] Suat Dönmez, *a.g.e.*, s.9; Howard William, Moorhead Wright ve Tony Evans, *Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Teorisi Üzerine Bir Deneme*, Siyasal Kitabevi, Ankara 1996, s.149.
[148] Suat Dönmez, *a.g.e.*, s.9.
[149] Erol Subaşi, ''Between Perpetual War and Perpetual Peace: Liberal Social Order As Perpetual (In)Security'', *Journal of Philisophy and Social Sciences*, Issue 29, Spring 2020, s.85.
[150] Aycan Cesim, ''Immanuel Kant'ın Felsefi Görüşlerinin Uluslararası İlişkiler Disiplinine Yansımaları'', *Türkiye Siyaset Bilimi Dergisi*, Cilt:2, No:1, 2019, s.13.

tesisi ve tehditlerden uzak olma adına öncül şart olarak kabul edildiği görülmektedir. Bu durum aynı zamanda devletlerarasında güç yarışına ve güvenlik ikileminin doğmasına yol açmıştır. Bu yüzyılda devletler, bahse konu rekabetin iyi bir savunmayı gerektirdiğini öngörmüşlerdir. Bu düşüncelerin aksine Karl Marx, mevcut anarşik yapının ve tehdidin kaynağının sınıflararası çatışmadan ve eşitsizlikten kaynaklandığını ve bu durumun da güvenin inşa edilmesini olanaksız kıldığını savunmaktadır. Marx'a göre sınıflararası eşitsizliğin kalkması, toplumsal güveni sağlayacak ve böylelikle üretim ve güç dengesi sağlanmış olacaktır. Toplumsal güvenin sağlanması ise devletin güvenliğinin inşasına yol açıp bu durum da uluslararası sistemin güvenliğine doğrudan etki etmiş olacaktır. Tarihsel perspektifte çoğu düşünür, uluslararası hukuk kuralları ile güvenliğin ve barışın tesis edilebileceği hususunda hem fikir olmuşlardır. 19. yüzyılın son çeyreği ile 20. yüzyılın başlarında devletlerarası sorunların uluslararası hukuk kuralları ile çözülmesi için ortak bir çözüm üretilmesi adına ilk adım atılmıştır. Bu bağlamda Wilson İlkeleri ve Milletler Cemiyeti'nin kurulması önemli örnekler arasında yer almaktadır. I. Dünya Savaşı sonrası yer alan bu yapılar ve idealizmin kurumsallaşma önerisi, II. Dünya Savaşı'nın patlak vermesi ile yerini realist paradigmaya bırakmıştır. Güvenliğin temel yapı taşı olarak askeri güç kapasitesini ortaya koyan realizm, Soğuk Savaş döneminin de hakim yaklaşımı olmuştur. 1970'lerde başlayan yumuşama dönemi ile realist yaklaşımın yanında davranışsalcı ve neorealist yaklaşımların önermeleri gündemde yer bulmaya başlamıştır. Bu yaklaşımlar, realizmden farklı olarak uluslararası sistemin başat aktörlerinden devletlerin iş birliğine giderek barış ve güvenliği kümülatif olarak oluşturabileceklerini savunmaktadırlar. Görüldüğü üzere, tarihsel süreçte güvenlik içerik ve anlam açısından değişim ve dönüşüm yaşadığı söylenebilir. Ancak güvenliğin tesisine yönelik farklı yaklaşımlar da söz konusudur. Güvenlik, kavramsal açıdan bugüne değin ve gelecekte de devinimsel özelliğini korumuş ve koruyacaktır.

Güvenlik kavramının genişleme ve derinleşme süreci açısından sıklıkla yukarıda gündeme getirilen devlet kavramı da tarihsel süreçte değişim geçirmiştir. Güvenlik kavramının devlet boyutunda da ele alınması gereklidir. Tüm devletler adına güvenlik sorunsalının iç ve dış boyutları söz konusudur. İç boyut, devletin tehdit algılamalarını oluşum süreci ve iç yapısı bağlamında ortaya koyarken dış boyut daha çok devletin dış tehditler karşısında önleyici tedbirlerin neler olması ve nasıl alınması üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda devletin yapısındaki dönüşümün incelenmesi gerekliliği doğmaktadır. Barry Buzan, mutlakıyetçi devlet yapısından modern devlet yapısına geçişin olduğunun ve geçiş sürecinin öncelikle Avrupa'daki devletler ile olduğunu ve daha sonra Amerika'ya ve Asya'da birkaç devlete eriştiğini belirtmektedir.[151] Buzan' göre bu dönüşümün belirleyici dört etkeni şunlardır: Birinci olarak idari bürokrasinin oluşmasıdır. ikincisi, bağımsız bir ticari sınıfın oluşmasıdır. Üçüncüsü, milliyetçiliğin devlet ideolojisi olarak doğması ve böylelikle halkın yurttaş bilinci ile devletle olan bağının güçlenmesidir. Son olarak, demokrasinin gelişerek işlerlik kazanması ve halkı temsil yetkisinin temel kılınmasıdır. Öye yandan mutlakıyetçi devlete kıyasla modern devletin işlerlik ve güç açısından daha yetkin olması, modern devleti güvenliğin tesis edilmesi noktasında birincil sorumlu haline getirmiştir.

Güvenliğin uluslararası sistem içindeki devletlerin gelişim ve değişimine göre yapısal değişiklik yaşamasının iafade edilmesinin yanında uluslararası ilişkiler disiplini içerisindeki yaklaşımların da aynı doğrultuda güvenlik ve savunma politikalarının değiştiğini söylemek mümkündür. Örneğin, II. Dünya Savaşı sonrası uluslararası sistemde hakim

[151] Suat Dönmez, *a.g.e.*, s.16; Barry Buzan, ''Security, the State, the New World Order and Beyond'', *On Security*, (Der.) Ronnie D. Lipschutz, Columbia University Press, New York 1995, s.189.

paradigma olan realizm süreç içerisinde uluslararası politika ve finans sistemlerindeki gelişmeleri açıklamakta yetersiz kalmış ve R. O. Keohane ve J. S. Nye devlet merkezli paradigmalara karşıt olarak transnasyonalizm (uluslaraşırıcılık) ve karmaşık karşılıklı bağımlılık yaklaşımlarını ortaya koymuşlardır. Keohane ve Nye, devletin uluslararası sistemin tek aktörü olmadığını belirtmekle birlikte güvenlik ve bu bağlamda güvenlik algısı üzerinde sadece askeri tehdidin değil ekonomik, siyasi, çevresel, toplumsal vb. ilişkilerin ve sorunların etkili olduklarını ifade etmektedirler.[152] Modern devletin evrim sürecinde yaşamış olduğu değişim ve dönüşüm, güvenlik algısı üzerinde de içsel boyut bağlamında etkili olmakta ve bu durum aynı zamanda uluslararası sistemdeki yapısal değişiklikler ile birlikte güvenlik algısının dışsal boyutunu şekillendirmektedir. Bu doğrultuda 1991'de SSCB'nin çöküşünün bu duruma hız kazandırdığını ve böylelikle de uluslararası sistemdeki güç dağılımının o dönem uluslararası ilişkiler teorilerinin açıklayamadığı şekilde değiştini söylemek mümkündür.

2. Güvenlik ve Algı Boyutu: Anlamsal İlişkilendirme

Kavramsal açıdan yaşadığı değişim ve dönüşüme tarihsel açıdan yer verilen güvenlik kavramının, çalışmanın ana konusu olan güvenlik ve algı düzeyi ilişkisi bağlamında bakılacak olursa; uluslararası sistemdeki aktörlerin konumları ve birbirlerine karşı davranış şekillerinin altında algı boyutunun temel etken olarak yer aldığını söylemek mümkündür. Algı boyutu bağlamında aktörlerin tehdit olarak gördüklerinin kendileri ve karşı taraf için ne anlam ifade ettiği, karşı davranışın oluşturulma süreci ve bu hususta güvenliğin değişkenlerle birlikte karakterinin belirlenmesi anlamı ortaya çıkmaktadır. Özellikle karşı davranışların belirlenme süreci, geleneksel tehdit merkezli yaklaşımın sembolü olarak görülmektedir. Tehdit merkezli algı düzeyinin oluşturulmasında ise daha çok durum analizi dışarıda tutularak karşı tarafın kapasitesine, niyetine, yaklaşımına ve yeteneğine bakılarak tehdidin ortadan kaldırılması planlanmakta ya da güvenlik ikilemi durumu ortaya çıkmaktadır.[153] Tehdidin algılanması durumunda güvenliğe yönelik konumun belirlenmesinde 'ben-öteki' veya 'dost-düşman' gibi betimlemelerin yeterli olmamasının sebebi algı boyutu ile ilgilidir. Bu bağlamda güvenliğin tesis edilmesi, karşı tarafa yönelik bir savunma değil tam tersine bir ifade şekli olduğu söylenebilir. Bu durum, güvenlik algısının oluşumunda duruma, amaca, araca ya da sonuca yönelik bir analiz düzeyi oluşturulmasını ortaya çıkarmaktadır. Uluslararası sistem içerisindeki birey dahil tüm aktörler de güvenlik algısı oluşturmada değişkenlerini bu düzeylerde ele alarak kendilerini konumlandırmaktadırlar. Öte yandan güvenlik kavramı aktör merkezli olarak değerlendirildiğinde, kavramın aktör karşısında bir araç, amaç, durum veya sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

Güvenlik kavramının algı boyutu bağlamında önemli olan karşı tarafın hangi açılardan tehdit oluşturduğu ya da nasıl ve ne kadar zarar vereceği değil, aktörün kendi güvenliğini nasıl algıladığı ve bu doğrultuda güvenliğin kendisi için araç mı yoksa amaç mı olduğudur. Öte yandan güvenlik algı boyutunun oluşmasında aktörün tehdidi bekleyen değil konum belirleyen olması durumu da söz konusudur. Konumlandırma merkezli durum yaklaşımı, mevcut tehdide karşı aktörün kendini konumlandırdığı çerçevede güvenliğini nasıl algıladığı ile ilgili olarak savunması ya da tepki vermesidir.

---

[152] Robert O. Keohane ve Joseph S. Nye, *Power and Interdependence*, 3. Baskı, New York, Addison Wesley Longman, 2001, ss.7-8.

[153] James Der Derian, ''The Value of Security: Hobbes, Marx, Nietzsche and Baudrillard'', *On* Security, (Der.) Ronnie D. Lipschutz, Columbia University Press, New York 1998, ss.25-26.

Yukarıda bahsedilenler ışığında güvenlik algısına yönelik tehdit algısı merkezli ve durum algısı merkezli güvenlik algısı olmak üzere iki temel yaklaşımın olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmanın bir sonraki bölümünde ilgili yaklaşımlara yer verilmektedir.

2.1. Tehdit Algısı Merkezli Güvenlik Algısı

Tehdide karşı eylemde bulunma temeline dayanan tehdit algısı merkezli güvenlik algısı bağlamında devlet, temel amaç olarak güvenlikte olmayı birincil hedef sayarak güvenliği sürekli arttırmayı planmaktadır. Bu algı merkezinde güvenlik tehdidin işlevi olarak yorumlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle güvenlik, edinimi sağlamak adına sorumlu olanın harekete geçmesi yani edinime yönelik tehdit potansiyeline sahip kapasite, niyet ve yetenekte bir işleve sahiplik durumu olarak tanımlanmaktadır. Tehdidin niyetine ve yeteneğine göre güvenlik algısı açısından harekete geçme noktasında farklı davranışlar ortaya çıkmaktadır. Aynı biçimde algılanan tehditler, aktörlerin benzer karşı davranışlar (savunma ve tehditten uzak durma) göstermelerine ve hatta iş birliği ile karşılıklı bağımlılık şeklinde harekete geçmelerine sebep olmaktadır. İş birliği sayesinde ortaya çıkan karşılıklı bağımlılık içerisinde taraflardan zayıf olan güçlü olana yönelme durumu ile karşı karşıya kalarak asimetrik bağımlılık davranışı ortay çıkmaktadır. Karşılıklı bağımlılık durumunun simetrik ya da asimetrik olması, tehdidin ölçüsüne değil niteliğine bağlıdır. Bilindiği üzere, tehdidin niteliği zaman içerisinde sadece askeri nitelikli olma özelliğinden çıkarak çeşitlenmiştir. Richard Ullman da tehdidin niteliğinin tarihsel süreçte değişip çeşitlilik arz ettiğini ve uluslararası göç hareketlerini, uluslararası terörizmi, artan yoksulluğu, iklim değişikliklerini, salgın hastalıklarını ve ekolojik sorunları güvenliğe karşı birer tehdit olarak belirtmektedir.[154] Buzan da nitelikleri açısından tehditleri askeri, siyasi, ekonomik, toplumsal ve ekolojik tehditler olarak gruplanmaktadır. Bu bağlamda tehdit algısına yönelik çeşitliliğin zaman içerisinde uluslararası sistemde yaşanan gelişmelerle arttığını söylemek mümkündür.

Uluslararası sistem içerisindeki her aktör tehdit algısı açısından benzer ya da benzer olmayan algıya sahip olsa da güvenlik politikalarının inşa sürecinde iç güvenlik, ulusal güvenlik ve küresel güvenlik tehdidi şeklinde bir gruplandırma gerçekleştirmektedir. Tehdidin algı boyutunda oluşması için gerekli görülen yetenek ve niyete benzer anlayışta Klaus Knorr, tehdidi gerçek ve potansiyel tehditler olarak gruplandırmaktadır.[155] Güvenlik algısına ilişkin temel sınıflandırmalar dışında farklı temalar da (insan güvenliği, teknolojik güvenlik ve terörizm) yer almaktadır. Bahse konu temalar, devletlerin güvensizliğinin ve savunmasızlığının farklı yönlerine vurgu yapmaktadır. Buzan'a göre tüm devletler tehdit çevresi içerisinde yer almakta ve devlet için güvenlik belirsiz bir durum arz ederek diğerleri her bir devlet için güvensizlik ortamı yaratmaktadır.[156] Bu güvensizlik durumu algı boyutunda tarafların davranış şekillerinde farklılık yarattığı gibi bağımlılık durumunu da ortaya çıkarmaktadır. Öte yandan tehdidin algılanmasına yönelik bir tezatlık da doğurmaktadır. Tehdit ve savunmasızlık kavramları, uyuşmazlıklar anlamında bunların yönelebileceği noktalara karşı uluslararası ilişkilerde bir ötekileşme boyutunu gözler önüne serebilmektedir. Bu durum geleneksel güvenlik anlayışında temel unsurken karşılıklı bağımlılık eksenli politikalarda pek

[154] Richard H. Ullman, ''Redefining Security'', *International Security*, 8:1, 1983, ss.134-135.
[155] Klaus Knorr, ''Threat Perception'', içinde, *Historical Dimentions of National Security Problems*, University Press of Kansas, Kansas 1976, s.80.
[156] Suat Dönmez, a.g.e., s.22; Barry Buzan, *People, States and Fear*, 2. Baskı, Lynne Rienner Publishing, Colorado 1991, s.11.

başvurulmayan/başvurulamayan bir unsur olarak dikkat çekmektedir.[157] Görüldüğü üzere, tehdit algısının birey temelinden devlet boyutuna değin varlığın korunması ve sürdürülmesi adına doğrudan etkiye sahiptir. Kavram olarak güvenliğin varlığını koruma ve sürdürme olarak tanımlanması, kavramın analizinde tehdit yaklaşımlarının da ötesine geçen bir alan inşa etmektedir.

Tehditlerin belirsiz duruma sahip olması, tehdit merkezli güvenlik algısının her zaman doğrulanamayacağını göstermekle birlikte güvenlik açısından değerli görülen hususların sürekli bu değeri taşıyamadığını da ortaya koymaktadır.

2.2. Durum Algısı Merkezli Güvenlik Algısı ve Analiz Düzeyleri

Karşıdan gelebilecek olana yönelik harekete geçme ve güvenliğin işlevsel kılındığı eylem olarak tanımlanan durum algısı merkezli güvenlik algısı, aktör merkezli bir yapıya sahiptir. Güvenlik, bu algı boyutu içerisinde duruma, sonuca, araca yada amaca ilişkin birey seviyesinden sistem seviyesine genişleyen bir yapıda yer almakla birlikte birey, devlet ve bölgesel gözlem seviyelerine sahiptir. Güvenliğin algı tercihi açısından kendine uygun konum belirlemesi, durum algısı merkezli güvenlik algısının en temel özelliğidir. Bu algı türünde politika yapıcıların ve karar vericilerin yaklaşımları tehdit, baskı ve iş birliği temelinde gerçekleşmektedir. Bu bağlamda yaşam unsurlarının belirmesi için güvenliğin yaşamdan önce oluşması gerekliliğini doğurduğu söylenebilir.

Bahsedildiği üzere güvenlik algısının tehdit merkezli gelişim sürecine sahip olduğu açıkça görülmektedir. Yukarıdaki sınıfladırma kapsamında tehdit durumunun olması ya da olmaması halinde mutlak suretle güvenlik oluşmaktadır. Bu açıdan güvenlik ve tehdit değişkenlerinden sadece tehdidin değişen olmasıdır. Bu durum, tehdidin olup olmamasının ötesinde güvenliğin durumla birlikte bir olgu şeklinde ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Birey seviyesinden devlet seviyesine genişleme içinde bulunan güvenliğin duruma, sonuca, araca ve amaca yönelik inceleme düzeylerine bakılacak olursa; *''durum''* olarak güvenlik algısı açısından güvenliğin belirsizlikler içinde olduğunu söylemek gereklidir. Güvenlik, mevcut belirsizliklerle sürekli mücadele durumu yaşamaktadır. Durum olarak ele alınan güvenlik, insan merkezli olup devlet merkezli olarak ele alınması ise devletin askeri gücünün araç konumunda değerlendirilmesi ile vücut bulmaktadır. Bu durumda güvenlik, devlet tarafından hedeflenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle devlet merkezli güvenlik, devletin ortaya koyduğu amaç kapsamında askeri gücü araç kılarak ulaşılmak istenen sonuç odaklı bir ''durum''dur. Güvenliğin durumsallığını destekleyen bir diğer yaklaşım da yapısalcı güvenlik anlayışının ulusal güvenlik kavramını genel olarak bir devletin kendisini dış tehditlerden koruması durumu şeklindeki yaklaşımıdır.[158] Der Derian da güvenlik kavramının klasik tanımında tehlikeden uzak, güven içinde ve korunma haline işaret etmektedir.[159] Durum olarak algı boyutunun oluşabilmesi var olmak ve devam etmek eylemlerinin eş zamanlı olması ve mevcut ve devamı olan ortamın hislere dayalı olarak bireyler tarafından bir şekilde algılanması gereklidir. Bu bağlamda güvenliğe ilişkin iki temel unsur olan ''his'' ve ''derece'' şart olarak ortya çıkmaktadır. Arnold Wolfers, objektif his olarak edinilmiş değerlere karşı bir tehdit olmayışı ve sübjektif his olarak da değerlere karşı bir saldırı konusunda korkunun olmayışı şeklinde bir güvenlik algısı

[157] Iver B. Neumann, ''Self and Other in International Relations'', *European Journal of International Relations*, Vol. 2, No.2, 1996, ss.154-156.

[158] Suat Dönmez, *a.g.e.*, s.3; Oktay F. Tanrısever, ''Güvenlik'', *Devlet ve Ötesi*, (Der.) Attila Eralp, İletişim Yayınları, İstanbul 2005, s.108.

[159] Derian, *a.g.e.*, s.28.

boyutu oluşturmuştur.[160] Bu, güvenliğin hem gerçek hem de his olduğunun göstergesidir.[161] Gerçeklik anlamında güvenlik, değerlere bir tehdidin olmayışı ve güvenliğin matematiksel ihtimaller dâhilinde farklı riskler ve karşı önlemlere dayandığı şeklindeki savı desteklemektedir.[162] Ancak güvenlik aynı zamanda histir ve ihtimallere dayanmaz. Kendimizi güvenlikteyken güvenliksiz ya da güvenliksizken güvenlikte hissedebiliriz.[163] Durum olarak güvenlik algısında güvenlikleştirme önem arz etmektedir. Bunun temel nedeni ise güvenliğin kavram olarak söz eylem niteliği taşıması ve bu şekilde yorumlanması ile güvenliğin yapay durumlar oluşturma kabiliyetinin olmasıdır. Bu husus da güvenliğe ilişkin ''his'' boyutunu etkilemektedir. Bu bağlamda bir konunun güvenlikleştirilerek güvenlik konusu haline getirilebileceğini söylemek mümkündür. Özetle, bir durum olarak güvenlik algısı birey ve devlet seviyesinde süreç olarak durumu desteklemekte ve tamamlamaktadır. Bu durum da güvenliğin ''güvenlik ve ''güvensizlik'' durumu şeklinde bir sürerliliğe sahip olmasına sebep olmaktadır.

''Amaç'' olarak güvenlik algısında ise temel soru olarak ''güvenliğin daha fazla sağlanması için nelerden vazgeçilebilir?'' sorusu karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımda hem devlet hem de devleti oluşturan bireylerin sorgulamaları önemlidir. Nihayetinde bireylerin güvenliği, kümülatif olarak devletin güvenliğini oluşturur düşüncesi yer almaktadır. Amaç olarak güvenlik algısı, değerler üzerinden bir güvenlik algı betimlemesini ortaya koyarken devletin varlığının güvenlik adına araç değil amaç olduğunu da savunmaktadır. Bu bağlamda güvenliğin de araçsal rolünden çıkıp sadece amaç olarak algılandığı söylenebilir.

Bir *''araç''* olarak güvenlik algısı ise mevcut güvenlik durumu adına var olan ''değer'' veya devlet ile bireylerin sahip olduğu diğer değerlerin güvende olmaları için güvenliğin araç olarak rol üstlenmesini ifade etmektedir. ''Değer'' ifadesi sadece güvenlik için değil barış için de temelde var olan unsurdur. Güvenliğin var olduğu söylemi güvenliğin araç rolünün en önemli göstergelerinden biridir. Joseph Nye ve L. B. Krause, güvenliğin diğer değerlerin arttırılması noktasında araç rolüne sahip olduğunu belirtmektedirler.[164] Belirtilen görüşler çerçevesinde güvenliğin bir değer olduğu algısı geniş yer tutmaktadır. Bernard Brodie de güvenliği devletin varlığı noktasında bir değer olarak görmektedir.[165] Benzer bir yaklaşımla Arnold Wolfers, güvenliği bir ulusun az ya da çok arzulayabileceği bir değer olarak görmektedir.[166] Güvenliğin bir değer olarak algılanması ve diğer değer atfedilen hususların korunup sürdürülmesi için de değerli olması, güvenliğin araç konumundaki rolüne ve önemine işaret etmektedir. Bilindiği üzere, güvenlik genel olarak başka değerlerle dengelenmektedir. Sonuç olarak, güvenliğin kendisi bir değer olduğu gibi diğer değerli görülenlerin varlığı için de değerli görülmekte ve bu durum da güvenliğin araç rolünü göstermektedir.

Eylem odağında yorumlanması, güvenlik kavramının bir *''sonuç''* olarak algılanmasına yol açmakla birlikte güvenliğin bir eylemin ya da olgunun sonucu olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Güvenliğin bir sonuç olarak algılanması uluslararası ilişkiler disiplininde realizm – idealizm tartışmasını da gündeme getirmektedir. Bir sonuç olarak güvenlik algısında güvenlik uluslararası sistemin durumuna göre şekillenmekte ve uluslararası sistemde barış ya da anarşinin

---

[160] Suat Dönmez, *a.g.e.*, s.4; Arnold Wolfers, *Discord and Collaboration*, John Hopkins University Press, Baltimore 1962, s.150.
[161] Bruce Schneier, *The Psychology of Security* (draft version), January 18, 2008, s. 1, https://www.schneier.com/essays/archives/2008/01/the_psychology_of_se.html (15.08.2020).
[162] Wolfers, *a.g.e.*, s.152.
[163] *A.g.e.*, s.154.
[164] Buzan, *People, States…*, s.6.
[165] Bernard Brodie, ''Strategy as a Science'', *World Politics*, Vol. 1, Temmuz 1949, s.477.
[166] Wolfers, *a.g.e.*, s.152.

olması durumu doğrudan güvenliği doğurmaktadır. İdealizm barışın güvenliği doğurduğunu, realizm ise anarşinin güvenliği doğurduğunu savunmaktadır.

Yukarıda bahsedilenler temelinde güvenlik algısı üzerine farklı yaklaşımlar söz konusu olup güvenliğin kavram ve algı açısından tarihsel süreçte değişim ve dönüşüm yaşadığını ve bu sürecin günümüzde de gelişmelere göre devam ettiğini söylemek mümkündür. Özellikle güvenlik algı boyutu açısından da bu durumun sürerliliğini koruduğu ve ikilem durumu yarattığı görülmektedir. Geleneksel güvenlik konsepti içerisinde tehdit merkezli güvenlik algısı söz konusu iken Soğuk Savaş sonrasında tehdit merkezli güvenlik algısının yanında tehditlerin farklılaşması ve çoğalması ile algı boyutunun da durum merkezli güvenlik algısı ekseninde değişim ve ilerleme gösterdiği anlaşılmaktadır.

Sonuç

Güvenlik, yüzyıllardır bireyin, toplumun ve devletin yaşamında kapsayıcı bir değer olarak arz etmekle birlikte uluslararası ilişkilerin küresel olarak şekillenmesinde de önemli bir rol üstlenmektedir. Temel olarak var olan tehditlerin yoksunluğu ile ilişkilendirilen uygarlığın gelişimi ile değişen güvenlik ihtiyacı ve değeri ve bunlara yönelik tehditler, algı boyutu gözetilmeksizin objektif ya da subektif şekilde ele alınmaktadır. Geleneksel güvenlik konsepti içerisindeki güvenlik kavramı devletin gücünün bir türevi, güç de askeri kapasite (saldırı-savunma) ile ilişkilendirilmektedir. Soğuk Savaş'ın sona ermesi ile tehditlerin askeri tehditerler dışında farklılaşması ve çoğalması güvenlik kavramı ile güvenlik algısında da önemli değişikliklere yol açmıştır. Bölgesel, sosyal ve çevresel güvenlik gibi çok boyutlu bir güvenlik yaklaşımının ortaya çıkışı, birey temelinden sistem düzeyine değin güvenliğin ve algı boyutunun ele alınış biçimlerini de değişikliğe uğratmış ve bu durum aynı zamanda güvenlik algısı üzerinde de ikilem durumu ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak, genişleyen ve derinleşen güvenlik kavramına ilişkin algı sadece güvenliğin objektif ve subjektif boyutuna değil tanımlanan değerlere, tehditlerin doğasına ve sosyopolitik, çevresel gelişmelere de bağlı kalarak gelişim ve dönüşüm yaşamaktadır. Ancak ne var ki güvenlik algısı üzerindeki ikilem durumu sürerliliğini korumaktadır.

KAYNAKÇA

Brodie, B., ''Strategy as a Science'', *World Politics*, Vol. 1, Temmuz 1949, ss.467-468.

Buzan, Barry, ''Security, the State, the New World Order and Beyond'', *On Security*, (Der.) Ronnie D. Lipschutz, Columbia University Press, New York 1995, ss.187-211.

Buzan, B., *People, States and Fear*, 2. Baskı, Lynne Rienner Publishing, Colorado 1991.

Cesim, A., ''Immanuel Kant'ın Felsefi Görüşlerinin Uluslararası İlişkiler Disiplinine Yansımaları'', *Türkiye Siyaset Bilimi Dergisi*, Cilt:2, No:1, 2019, s.1-24.

Dedeoğlu, B., *Uluslararası Güvenlik ve Strateji*, 2. Baskı, Yeniyüzyıl Yayınları, İstanbul 2008.

Derian, J. D., ''The Value of Security: Hobbes, Marx, Nietzsche and Baudrillard'', *On* Security, (Der.) Ronnie D. Lipschutz, Columbia University Press, New York 1998, ss.24-45.

Dönmez, S., *Güvenlik Anlayışının Dönüşümü: İttifak ve NATO*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Ankara, s.1, http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/5725 /Suat _ Donmez_tez.pdf.pdf?show= (28.07.2020).

Eralp, A., *Devlet, Sistem ve Kimlik: Uluslararası İlişkilerde Temel Kavramlar*, İletişim Yayınları, İstanbul 1996.

Keohane, R. O. ve Nye, J. S., *Power and Interdependence*, 3. Baskı, New York, Addison Wesley Longman, 2001.

Knorr, K., ''Threat Perception'', *Historical Dimentions of National Security Problems*, (Der.) Klaus Knorr, University Press of Kansas, Kansas 1976, ss.78-119.

Neumann, I. B., ''Self and Other in International Relations'', *European Journal of International Relations*, Vol. 2, No.2, 1996, ss. 139-174.

Schneier, B., *The Psychology of Security* (draft version), January 18, 2008, s. 1, https://www. schneier. com/ essays/ archives/2008/01/the_psychology_of_se.html (15.08.2020).

Subaşi, E., ''Between Perpetual War and Perpetual Peace: Liberal Social Order As Perpetual (In)Security'', *Journal of Philisophy and Social Sciences*, Spring 2020, Issue 29, ss.79-94, https://dergipark.org.tr/tr/pub/flsf (Son Erişim: 06/08/2020).

Tanrısever, O. F., ''Güvenlik'', *Devlet ve Ötesi*, (Der.) Attila Eralp, İletişim Yayınları, İstanbul 2005.

Ullman, Richard H., ''Redefining Security'', *International Security*, 8:1, 1983, ss.129-153.

William, H., Moorhead, W. ve Evans, T., *Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Teorisi Üzerine Bir Deneme*, Siyasal Kitabevi, Ankara 1996.

Wolfers, A., *Discord and Collaboration*, John Hopkins University Press, Baltimore 1962.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE KULLANILABİLECEK MATEMATİK TEMELLİ STEM ETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE İNCELENMESİ

Öğretmen, Mustafa AKAY
Milli Eğitim Bakanlığı, makay@gmail. com

Prof. Dr. Alper ÇİLTAŞ
Atatürk Üniversitesi, alperciltas@atauni.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, STEM eğitiminde kullanılan etkinliklerin içerisinde matematiksel kazanımların nitelik ve nicelik yönünden eksikliğinden yola çıkarak literatüre, içeriğinde matematiksel kazanımların baskın olduğu STEM etkinliklerinin kazandırılması amaç edilmiş ve etkinliği araştırılmıştır. Araştırmada, izlediği süreç ve konusu bakımından nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Uygulama sonucunda öğretmen gözlemlerine yer verilerek uygulanabilirliği ve öğrencilerin bilgi edinme, ürün geliştirme ve fikir geliştirme özelliklerine etkileri incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ortaokul kademesinde; üç 6. sınıf, dört 7. sınıf ve üç 8. sınıf öğrencisi olmak üzere 10 BİLSEM öğrencisinden oluşmaktadır. BİLSEM öğrencilerine uygulanan 10 etkinlikten üç tanesinin iki öğretmen ve bir uzman görüşleri doğrultusunda 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygun olduğu belirlenmiştir. Matematik kazanımlarının baskın olduğu STEM etkinlikleri tasarlanarak uygulanmıştır. Her seviyeden öğrencilere de uygulanabilecek bu etkinliklerin üstün yetenekli öğrenciler üzerinde; bilgi edinme, ürün ve fikir geliştirme açısından olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi, üstün yetenekli öğrenciler, STEM ders planı

THE EXAMINED AND DEVELOPMENT OF MATHEMATICS BASED STEM ACTIVITIES TO BE IN THE EDUCATION OF GIFED STUDENTS

ABSTRACT

In this study, mathematical learning outcome was observed to be deficient in terms of quality and quantity among the activities used in the STEM education. Based on this finding, it's aimed to enhance the literature with STEM activities enriched with mathematical learning outcome. In the study, case study method that is among the qualitative research approaches in terms of the process and the topic it followed was used. As a result of the practice, the practicality of the activities and their effects on students' knowledge acquisition, product and idea development abilities were observed. Secondary school level consisted of ten BİLSEM students including three 6th grade, four 7th grade, and three 8th grade students. Three out of ten activities practiced with BİLSEM students are determined to be practicable with 6th, 7th, and 8th grade students in line with the views of two teachers and an expert. STEM activities enriched with mathematical learning outcome were created and practiced. These activities, also practicable with students at different levels, have positive effects on gifted students in terms of information acquisition, product and idea development.

Key Words: STEM education, gifted students, STEM lesson plan

GİRİŞ

Matematiğin, diğer bilim dallarında yardımcı olarak kullanılmasına rağmen günlük hayatla ilişkisi sürekli sorgulanmaktadır. Bu durumun oluşmasında birden fazla etken vardır. Bu etkenlerin başında; matematik derslerinde sunulan problem örnekleri günlük hayatla ilişkisiz olması ve matematiği gereksiz ve zor formüller yumağı haline getiren öğretim yaklaşımları gelmektedir. Nitekim Muller ve Burkhardt (2007), matematiği çeşitli kurallar ve işlemler olarak düşünülmesini önermiştir. Fakat öğrenciler matematiği zor ve gereksiz görmektedir. Öğrencilerin matematiğe karşı bu düşüncelerini değiştirmek için matematik konularının günlük hayatla ilişkisi olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle matematik öğretiminde, öğrencilerin günlük hayatlarında çözebildikleri gerçek matematiksel problemleri örnekleri ele alınmalıdır (Kaiser ve Schwarz, 2006). Bu amaç doğrultusunda günümüz eğitim yaklaşımlarından biri olmaya aday olan STEM, fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin uyumlu bir şekilde öğretilmesini içeren ve okul öncesinden yükseköğretime kadar süren bir eğitim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. STEM'in kısaltması science, technology, engineering ve mathematics kelimelerinin baş harflerinin bir araya gelerek oluşmasına rağmen herkes tarafından kabul gören bir tanımı ve kısaltması yoktur (Langdon vd, 2011). STEM'de kısaltma olarak kullanılan "science" kavramı fen kelimesinden ziyade daha geniş anlam ifade etmektedir (Yıldırım ve Altun, 2014). 2001 yılında Judith A. Ramaley STEM eğitimini tanımlamış ve "S" harfini oluşturan Science'ın birçok bilim dalını içine alan geniş bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Bu kavramın biyoloji, fizik ve kimyanın yanında astronomi, psikoloji, sosyoloji, tarih ve diğer alanları da içine alan bir terim olduğunu vurgulamıştır. Türkiye'de Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik bilimlerinin ilk harfleri kısaltılarak FeTeMM biçiminde adlandırılmıştır (Çorlu ve Aydın, 2016).

STEM'i genel olarak 21. yüzyıl becerilerine uygun ilişkiler içerisinde ve disiplinler arası bakış açısı ile ilgili kavram, ilke veya konunun öğrenilmesi ve öğretilmesi olarak ifade edile bilinir. STEM eğitimi birçok disiplini bir araya getirerek öğrenilen bilgiyi günlük hayatta kullanma, bu bilgi ile yaşam becerilerini artırma, üst düzey ve eleştirel düşünmeyi kapsayan bir eğitim modeli olarak düşünülebilir (Yıldırım ve Altun, 2015).

Teknolojinin gelişmesiyle alanında uzaman olarak çalışan bireylerin, farklı becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Matematik eğitiminin asıl hedefi; bireylere gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri çözmede yardımcı olmaktır. Gelişen teknoloji çağında endüstri devrimi 4. neslini yaşarken eğitim sistemi, Web 2.0 ile ikinci neslini yaşamaktadır (Akgündüz, 2016). Bu nedenle çağımızın gerektirdiği en önemli ihtiyaç, nitelikli mühendislik iş gücüdür. Bu ihtiyacın, eğitim ile desteklenmesi için yeni bir eğitim sistemine gerek duyulmaktadır. Yeni eğitim sistemine sorun teşkil eden durum öğrencilerin öğrendiklerini uygulayamamasıdır. Bu eğitim sisteminin temelinde, disiplinlerin birbiri ile ilişkili olması ve mühendislik uygulamalarının (çağın gereği) etkin olması gerekmektedir. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle iş sahalarında çalışacak olan bireylerden uzman oldukları alanları dışında farklı beceriler sergilemesi beklenmektedir (Erbaş vd., 2014). Bu beklentinin STEM eğitimi ile yapılabileceği düşünülmektedir. STEM alanında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin fen, matematik ve teknoloji kazanımlarının yanında, yaratıcı düşünme, problem çözme, ve sosyal-iletişim becerilerini de geliştirdiği ve özellikle mühendisliğin disiplinler arası yaklaşımı desteklediğini göstermektedir (Yılmaz, Koyunkaya, Güler ve Güzey, 2017).

Yaşıtlarına göre bazı alanlarda ciddi oranda sivrilmiş bir yeteneğe sahip çocuklar "üstün yetenekli çocuklar" olarak adlandırılmaktadır. İhtiyaçları ve kişilik özellikleri yönünden akranlarından farklı olan üstün/özel yetenekli kişilerin örgün eğitim dışında yeteneklerini geliştirecek eğitim uygulamalarına ihtiyaçları bulunmaktadır (Bakioğlu ve Levent,

2013). Bu konuda Enderun'dan gelen tecrübeli eğitim geleneği, köy enstitülerine dayanan tecrübe ve son dönemlerde yaygınlaşan bilim ve sanat merkezleri ve çocuk üniversitelerinde geliştirilen uygulamalar terli STEM eğitimi yaklaşımının ortaya konulmasını sağlayacaktır. Üstün yetenekli çocuklar için en ideal eğitim, farklılaştırılmış uygulamaların kullanıldığı eğitim modelidir (Tortop, 2015). Farklılaştırma, yetenek olarak her çocuğun ilgi ve hazır bulunuşluklarına cevap verebilecek içerik, süreç ve ürün içeren çeşitli etkinlikler kullanmaktır. STEM eğitimi bu tür öğrencilere zenginleştirilmiş, derinleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenme ortamları yaratabilir. Çünkü STEM eğitimi yapılırken öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaran ve metabilişsel düşünmelerini sağlayan etkinlikler gerçekleştirilebilmektedir.

VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006) üstün/özel yetenekliler için uygulanacak eğitimin; disiplinler arası etkileşimleri geliştirilmesi ve gerçek yaşam problemlerini araştırma becerisini geliştirme bileşenlerini içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum matematiğin diğer derslerle (fizik, kimya, biyoloji ve teknoloji) ve özellikle mühendislikle entegre edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Fen ve matematik etkileşiminin bulunduğu etkinliklerin yapılması üstün/özel yetenekli öğrencilerin akademik bilgileri daha iyi öğrenmelerine olanak sağlayacaktır. Nitekim 2000 yılında fen ve matematikte üstün yeteneğe sahip öğrenciler üzerinde yapılan Ga-GEMS adlı projede (Georgia's Project for Gifted Education in Math and Science-Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilere Fen ve Matematik Öğretiminde Georgia Projesi) deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Amerikan Kolej Testi'nin fen ve matematik alt boyutlarında deney grubunun daha yüksek puanlara eriştiğini gözlenmiştir. Kim, Roh ve Cho (2016) üstün zekâlı öğrencilerin, matematik ve fen kavramlarını ayrı düşünmediklerini ve bu disiplinleri birlikte kullanarak problemleri yaratıcı bir şekilde çözdüklerini öne sürmektedir. Dolayısıyla üstün/özel yetenekli öğrencilerin STEM alanındaki mesleklere ilgilerinin tespit edilip erken yaşlarda yönlendirilmesi gerekmektedir. Bütün etkenler göz önüne alınacak olursa STEM eğitimi üstün/özel yetenekli öğrenciler için çok uygun bir eğitim modelidir.

Literatür incelendiğinde STEM eğitiminde matematiksel kazanımların baskın olduğu etkinliklerin az sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin okul dışı alanlarda STEM eğitiminin almasının çok uygun olmasından dolayı bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılması için matematik merkezli örnek STEM ders planları sunulacaktır. Türkiye'nin yeni tanıştığı STEM etkinliklerinde, matematik kazanımları incelendiğinde dört işlem ve oran kurma gibi basit kazanımların işlendiği görülmüştür. Örneğin Çorlu ve Çallı 2017 yılında çıkardıkları "Kuram ve Uygulamalarıyla STEM" kitabında sunulan 35 STEM ders planının dokuz tanesi matematik temellidir. Bu dokuz ders planı incelendiğinde ise kazanımlar içerisinde matematik kazanımlarının sadece bir konudan ibaret kaldığı görülmektedir. Bu kazanımlar ise; dört işlem, oran-orantı, alan bulma vb. basit denilebilecek kazanımlardan oluşmaktadır. STEM eğitimi ile ilgili yeni bir yaklaşım olarak çalışmalar yapılırken, üstün/özel yeteneklilerin STEM eğitimleri ile ilgili yapılan araştırmaların son derece sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Hatta literatürde fen bilimleri dersi merkezli birçok STEM çalışması bulunurken matematik merkezli STEM çalışması az sayıda bulunmuştur (Kertil ve Gurel, 2016). Matematik kazanımlarının etkin olmadığı STEM etkinlikleri bizi bu çalışmaya yöneltmiştir.

PROBLEM CÜMLESI

Çalışmanın problemi: Türkiye'de üstün yetenekli öğrenciler için matematik temelli STEM etkinlikleri tasarlanarak bu etkinliklerin uygulanabilirliği ve etkileri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, izlediği süreç ve konusu bakımından nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırıldığı ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanılan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Çalışmanın amacına uygun olarak, STEM eğitimi ve üstün yetenekli öğrencileri içeren çalışmalar bir arada incelenmiş ve bu alandaki araştırma eğilimleri tanımlayıcı anlamda sistematik olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubu, Erzurum Bilim ve Sanat Merkezi'nde "STEM Atölyesi"ne devam eden öğrencilerdir. Bu öğrencilerin grupları ortaokul kademesinde; üç 6. sınıf, dört 7. sınıf ve üç 8. sınıf öğrencisi olmak üzere 10 BİLSEM öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin hepsi BİLSEM'de BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme) grubunda eğitimlerine devam etmektedirler.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Verilerin toplanması ve analiz süreci aşağıdaki adımlarda yapılmıştır.

- Bu çalışmada literatüre kazandırılan ders planları 5E modeline göre tasarlanan BAUSTEM örnek ders planı şablonu kullanarak tasarlanmıştır.
- Tasarlanan üç ders planlarının geçerliği BAUSTEM'in "STEM Ders Planı Değerlendirme Rubriği" ile sağlanmıştır.
- Ders planları, STEM alanında yüksek lisans yapmış iki uzman ve bir akademisyen tarafından bu rubriğe göre incelenmiştir.
- Etkinliklerin açık ve anlaşılır olması için etkinlikler Türkçe dil uzmanı tarafından incelenerek düzeltmeler yapılmıştır.

Oluşturulan etkinlikler öğrencilere uyguladıktan sonra araştırmacı tarafından sırasıyla bilgi edinme, ürün geliştirme ve fikir geliştirme formlarını kullanarak nitel betimsel analize göre değerlendirilmiştir.

Uygulama Süreci

STEM eğitiminin verilebilmesi için en ideal öğretim kurumu üstün yeteneklilerin eğitildiği BİLSEM'ler olduğu yapılan araştırmalar neticesinde görülmüştür. Bu nedenle Erzurum Remzi Sakaoğlu Bilim ve Sanat Merkezi'nde açılan "STEM Atölyesi"nde 2018-2019 eğitim öğretim yılı boyunca haftada dört saat olacak şekilde eğitimler verilmiştir. Derslerde uygulanmak istenen etkinliklerin ders planları tasarlandıktan sonra STEM uzmanları tarafından incelenmiştir. İncelenen ders planları dil uzmanlarınca düzeltilerek öğrencilere 10 farklı etkinlik uygulanmıştır. Uzman görüşleri neticesinde çalışmada sadece üstün yetenekli öğrencilere değil tüm öğrencilere uygulanabilmesi için üç etkinlik (Altın oran ile ayakkabı numarası hesaplama, Ay'ın aydınlık yüzü ve Türkiye onkoloji hastanesi) sunulmuştur.

Etkinlikleri uygulama aşamasında öğrenciler tarafında doldurulan bilgi edinme formu, ürün geliştirme formu ve fikir geliştirme formu incelenerek öğretmen gözlem ve görüşleri neticesinde çeşitli bulgular edinilmiştir. Elde edilen sonuçlar neticesinde Altın oran ile ayakkabı numarası hesaplama, Ay'ın aydınlık yüzü ve Türkiye onkoloji hastanesi STEM etkinliklerinin normal öğrencilere ve üstün yetenekli öğrencilere uygulanabilir olduğu STEM uzmanları ve öğretmen görüşleri ile tespit edilerek literatüre sunulmuştur.

STEM Ders Planı-1: Altın Oran İle Ayakkabı Numarası Hesaplama

Öğretmen: Mustafa AKAY (Erzurum Bilim ve Sanat Merkezi)

Sınıf: BYF-1 (Önerilen 6. Sınıf) **Süre**:40 + 40 dk

1. **Hedef Kazanımlar:**

1.1 Bilişsel Süreç Kazanımları:

Merkezdeki disipline ait kazanım:

- *M.6.1.7.2. Bir bütünün iki parçaya ayrıldığı durumlarda iki parçanın birbirine veya her bir parçanın bütüne oranını belirler, problem durumlarında oranlardan biri verildiğinde diğerini bulur.*
- *M.6.4.2.2. Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar*
- *M.5.2.3.1. Uzunluk ölçme birimlerini tanır; metre-kilometre, metre-desimetre-santimetre-milimetre birimlerini bir-birine dönüştürür ve ilgili problemleri çözer.*
- *M.5.3.1.1. Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur.*

Diğer STEM disiplinine ait kazanım:

Fen Bilimleri:

- *F.6.6.2.4. Organlarının sağlığını korumak için alınması gereken tedbirleri tartışır.*
- *F.6.2.1.1. Destek ve hareket sistemine ait yapıları(eklemleri) örneklerle açıklar.*

Bilişim Teknolojileri:

- *BT.5.5.1.2. Verilen bir problemi uygun adımları kullanarak çözer.*
- *BT.5.5.1.13. Bir problemin çözümü için algoritma geliştirir.*
- *BT.5.5.1.17. Matematik ve bilgisayar bilimi arasındaki ilişkiyi tespit eder.*

Görsel Sanatlar:

- *G.5.1.2. Görsel sanat çalışmasında ölçü ve oranı kullanır.*
- *G.5.1.7. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır. İnsan vücudunda oranı kullanır.*

Mühendislik:

- *Öğrenci uygun araç-gereç, materyal ve teknikleri kullanarak bir prototip yapar.*
- *Model yaparken ölçüm ve çizim aletlerini etkin bir şekilde kullanır.*
- *Öğrenci bir prototip üretmek için gereken aşamaları belirler ve uygun bir şekilde prototipi sunar.*

1.2. Sosyal Ürün Kazanımları:

- *Grup arkadaşları ile etkili iletişim kurarak fikirlerini paylaşır ve grup çalışmasında aktif olarak katılır.*

- *Öğrenci, tasarlanan ürünü açık ve anlaşılır şekilde sınıfa sunar.*
- *Gruptaki her öğrenci üstlendiği görevi yerine getirmek için arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.*

2. Kullanılan Materyaller:

- Çeşitli renklerde A4 kağıdı
- Kalem
- Cetvel
- Hesap makinesi
- Bilgisayar
- Tablet bilgisayar
- Akıllı tahta veya projeksiyon
- Grup sayısı kadar terzi mezurası

3. Bilgi Temelli Hayat Problemi (BTHP):

3.1. Bilgi Temelli Hayat Problemi:

"Piyer Kanca" isimli ayakkabı firmasının yöneticisi Şakir beyin yardımınıza ihtiyacı vardır. Şakir bey; özellikle çocuk müşterilerin ayakkabı numaralarını bilmedikleri için her defasında ayakkabı denediklerini gözlemlemiştir. Müşterilerin, ayakkabı alırken ayakkabıları denemelerinin çeşitli sorunlara sebep olduğunu görmüştür. Ayakkabıların denenmesinin hijyenik olmadığı ve sürekli denenen ayakkabıların yıprandığı görüşündedir. Bu sorunla ilgili sizlerden yardım istiyor.

Çözüm olarak:

a. Ayakkabı denenmesinin ne tür sorunlara sebep olabileceğini araştırınız.

b. Ayakkabı numarasının matematiksel olarak nasıl hesaplandığına dair bir model oluşturunuz.

c. Ayakkabı numarasının A4 kağıdı üzerinde hesaplanabileceği bir model tasarlayıp çiziniz.

d. Ayakkabı numarasını hesaplayan bilgisayar uygulaması yazınız (Excel, Scartch ve Geogebra).

sorularına cevap aranmaktadır. Siz, Şakir beye yardım edebilir misiniz?

3.2. Sınırlamalar:

- Ölçüler alınırken galoş kullanılmalıdır.
- Ayak ölçüleri mezura ile yapılmalıdır.
- Model oluşturulurken çizilen ölçüler gerçek uzunluk birimlerini ifade etmelidir.
- Bilgisayar uygulaması, öğrencilerin yazılım bilgi ve tecrübesine uygun programlarla yapılmalıdır.

3.3. Meslek, Görev ve Sorumluluklar:

- Araştırmacı
- Tasarım Uzmanı
- İstatistikçi
- Matematikçi
- Yazıcı ve Sunucu

4. Ders İçeriği:

4.1. BTHP ve Sınırlamalar:

Öğretmen, Ayakkabı numaralarının ülke veya bölgelere göre değiştiğini vurgulayarak Şekil 8'deki ayakkabı ölçen aleti paylaşır. "*Sizce ayakkabı numaraları neye göre belirleniyor*?" *"Resimdeki ayakkabı ölçen alet ayakkabı numarasını nasıl belirler?"* diye öğrencilere soru sorarak beyin fırtınası yapmaları istenir. Sınıf gruplara ayrılarak her bir grup üyesi kendine uygun meslek ve sorumluluğu seçer (Araştırmacı, Tasarım Uzmanı, İstatistikçi, Matematikçi, Yazıcı -Sunucu). Grubun yazıcısı bu rolleri not eder. Araştırma kayıt formu (EK-1) gruplara dağıtılır ve bu konu hakkındaki bilgilerini yazmaları istenir. Ve ardından aşağıdaki video izletilerek çocukların ilgisi çekilir.

- https://www.youtube.com/watch?v=Z-kH5tgEkgQ

Ardından aşağıdaki ayakkabı numaraları ile ilgili videolar öğrencilere izlettirilerek öğrencilerin merakları uyandırılır.

- https://www.youtube.com/watch?v=hLDAWXgYX4M
- https://www.youtube.com/watch?v=XeHoatJ8-os

Şekil 1. Örnek tasarim.

4.2. Bilgi Edinme:

Öğretmen bilgi temelli hayat problemini ve sınırlamaları hatırlatır. Problemi çözebilmeleri için grubun araştırmacısı ve istatistikçisi tarafından en az 10 kişinin ayak ölçüleri alınarak Excel tablosuna girilmelidir (Tablo-3). Ölçümler matematikçi tarafından alınır. Bu işlem yapılırken galoş kullanılmalıdır. Bulguları araştırma kayıt formuna (EK-1) not etmeleri istenir. Bu işlem, grupların yazıcıları tarafından yapılır. Grubun araştırmacısı tarafından aşağıdaki sorulara cevaplar aranır.

1. Ayakkabı yoluyla bulaşabilecek hastalıklar nelerdir? Bunlara karşı ne tür önlemler alınabilir?
2. Kaç çeşit ayakkabı numarası vardır?
3. Ayakkabı numaraları neye göre belirlenir?
4. Ayakkabı numarası ve ayak ölçüleri arasında bir oran var mıdır?
5. Eğer bir oran var ise bu oranın evrensel bir ismi var mıdır?

6. Eğer bir oran var ise vücudumuzun başka nerelerinde bu oran vardır?
7. Ayakkabı numarasını ölçen bir tasarım yapabilir misiniz?
8. Ayakkabı numarasını ölçen bir bilgisayar uygulaması yapabilir misiniz?
9. Ayakkabı numarasını ölçen bir makine tasarlayıp yapabilir misiniz?

4.3. Fikir Geliştirme:

Öğrencilerin araştırma yapıp fikir geliştirebilmeleri ve araştırma yapabilmeleri için her gruba birer bilgisayar ve hesap makinesi temin edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin görev dağılımı yaparken yeteneklerine göre görevler alınıp alınmadığı kontrol edilmelidir. Gruplara, yeterli miktarda galoş dağıtılır. Öğretmen, gruplardan okuldaki öğrencilerin ayak ölçülerini almasını ister. Alınacak ölçülerde ayakkabı numarası, ayak uzunluğu ve ayak genişliği olmalıdır (Tablo-3). Ölçülerin neden cetvel kullanılamayacağı gruplara sorularak mezura kullanmaları gerektiği kavratılmalıdır. Cetvel düzlemde ölçüm yapar, bu nedenle ölçülerin alınmasında mezura kullanılmalıdır. Öğrencilerin hatalı çizimleri göz önünde bulunarak yeterli miktarda renkli A4 kâğıdı dağıtılır. Bilgisayar uygulamasını grubun matematikçisi yapar. Uygulamayı verilerinin girildiği Excel sayfasında yapılabileceği gibi Scratch veya Geogebra'dan yapabilecekleri vurgulanır. Tasarımları ve çizimleri grubun tasarımcısı yapmalıdır. Tasarımın yapılmasında cetvel kullanılarak dikkatli yapılması öğretmen tarafından hatırlatılır. Fikir geliştirme formu gruplara dağıtılır. Grup yazıcılarının fikir geliştirme formunu (Ek-3) doldurmaları gerektiği hatırlatılır.

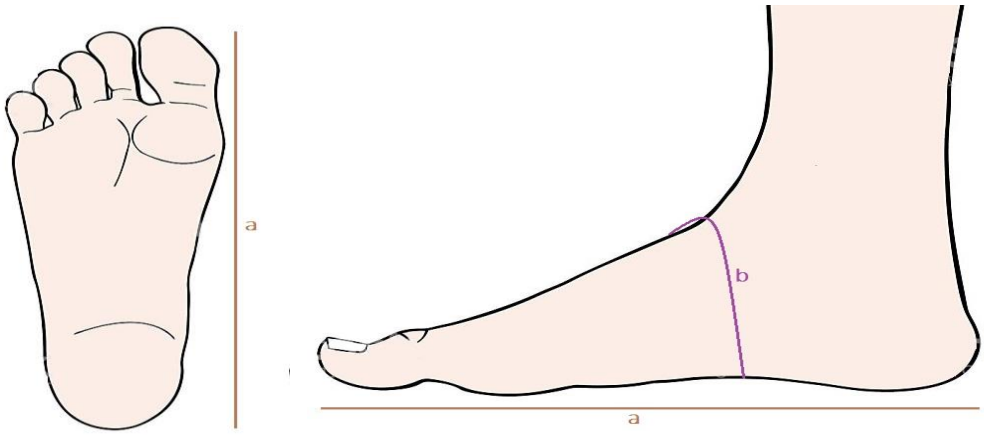
4.4. Ürün Geliştirme:

Görev-1) Ayakkabı denenmesinin ne tür sorunlara sebep olabileceğini araştırınız.

Ürün geliştirme formu gruplara dağıtılır. Grubun araştırmacısı, gruplara dağıtılan bilgisayarları kullanarak ayakyolu ile bulaşan hastalıkları araştırmalıdır. Grup yazıcısının ürün geliştirme formunu (Ek-2) bu veriler doğrultusunda doldurmalıdır. Bu veriler, Excel tablosuna yazıcı tarafından girilir. Grup araştırmacısı aynı şekilde bu hastalıklara ne tür önlemlerin alınabileceğini araştırmalıdır. Öğrencilerin araştırmaları neticesinde ayakyolu ile bulaşabilecek hastalıklar; ayak mantarı, el-ayak-ağız hastalığı ve uyuz olarak bulma ihtimalleri vardır. Bu nedenle öğretmen bu hastalıklar hakkında önceden bilgi edinmeli ve çocuklara bu hastalıklar hakkında bilgi vermelidir.

Görev-2) Ayakkabı numarasının matematiksel olarak nasıl hesaplandığına dair bir model oluşturunuz.

Ayakkabı numaralarının neye göre belirlendiğini tespit etmek için araştırmalar araştırmacı tarafından yapılır. Grup yazıcısının ürün geliştirme formunu (Ek-2) bu veriler doğrultusunda doldurmalıdır. Eğer yeterli bilgi bulunamazsa İngilizce kaynaklardan arama yapmaları öğretmen tarafından tavsiye edilir. Buna rağmen yeterli bilgi bulunamazsa öğretmen tarafından ayrıntılı bilgi tüm sınıfa anlatılmalıdır. Bir ayakkabının kalıbını belirlemek için ayak uzunluğu ve ayak kalınlığı (bilekten ayak içine doğru) dikkate alınır (Şekil 2). Ayakkabı üreticileri ile görüşüldüğünde ise ayakkabıların hazır kalıplarının oldukları ve bu kalıplarla ayakkabı ürettiklerini dile getirmişlerdir. Kalıpların üretiminde ise ayak uzunluğunun ve kalınlığının kullanıldığını ifade etmiştir.



Şekil 2. Ayak ölçüleri.

Okulda bulunan çeşitli cinsiyetlerdeki 10 kişinin ayakkabı numaraları(n) ve Şekil 2 deki gibi ayak boyu(a) ve ayak kalınlığı(b) ölçüleri alınır. Alınan bu ölçüler MS Excel de tablo haline getirilir (Tablo-2). Excel tablosunda kurulacak oranlar ve aritmetik ortalamalar Excel fonksiyonları ("*BÖLÜM (Pay, Payda)",*" *ORTALAMA (veri1, veri2, ...)* " vb.) ile yapılmalıdır. Bu işlemi grubun matematikçisi ve istatistikçisi yapmalıdır.

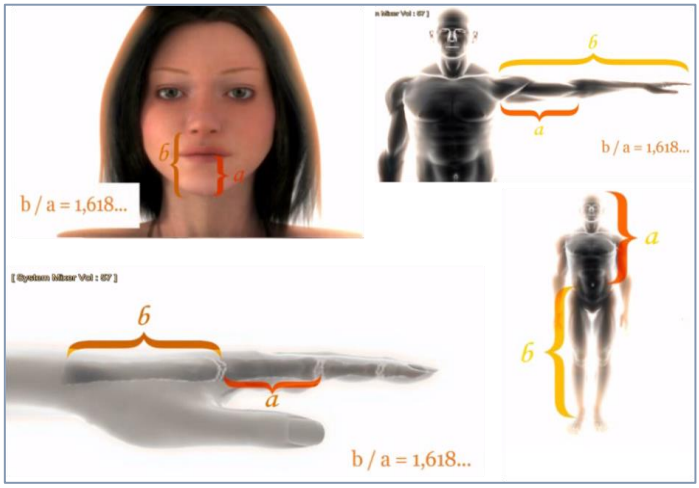
Tablo 1. *Öğrencilerin Ayak Ölçüleri*

	Ayakkabı Numarası(n)	**Ayak Uzunluğu(a)**	**Ayak Kalınlığı(b)**	**n/a**	**a/b**
1	33	21	13,1	1,57	1,603
2	33	20	12,1	1,65	1,653
3	34	21,5	13,2	1,58	1,629
4	33	21	13	1,57	1,615
5	34	21	13	1,62	1,615
6	34	21,25	13,4	1,60	1,586
7	33	20,5	12,8	1,61	1,602
8	37	23	14,4	1,61	1,597
9	36	22,5	14	1,60	1,607
10	33	20	12,5	1,65	1,600
			Ortalama Oran:	**1,60**	**1,608**

Ayakkabı numarasının(n) ayak uzunluğuna(a) oranı(n/b) ile ayak uzunluğunun(a) ayak kalınlığına(b) oranı(a/b) yaklaşık 1,6 olup birbirine çok yakın çıktığı görülmüştür. Öğrencilerden bu oran hakkında bilgileri olup olmadığı sorulur. Ardından öğretmen tarafından, çıkan bu oranın altın oran (Φ) olduğu vurgulanır.

Ayrıca $\frac{n}{a} = \frac{a}{b} = \Phi$ olup $\frac{a^2}{b} = n$ cebirsel ifadesi grubun matematikçisi tarafından bulunması beklenir. Yani, ayak uzunluğunun karesinin, ayak genişliğine oranı ayakkabı numarasını vermektedir. Grup yazıcısının ürün geliştirme formunu (Ek-2) bu veriler doğrultusunda doldurmalıdır. Çıkan bu oranın altın orana eşit olduğu fark edilmiş olup

vücudumuzun çeşitli yerlerindeki altın oranlar (Şekil 3) hakkında araştırmaları grubun araştırmacısı yapmalıdır. Bu oranların en çok eklem bölgelerimizde olduğu öğretmen tarafından fark ettirilmelidir.

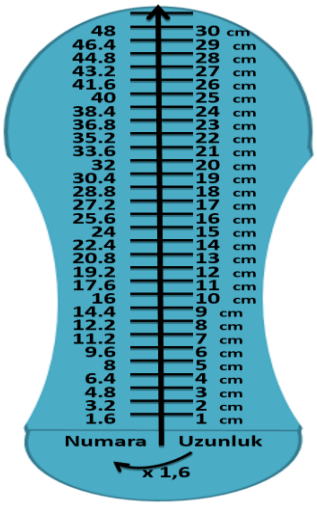


Şekil 3. Vücudumuzda Altin Oran.

Ölçülerden elde edilen oran, test edilerek doğruluğuna kanaat getirilir. Bunun için beş kişi üzerinde bu oranın doğruluğu teyit edilir. Ayrıca cinsiyete göre bu oranın değişip değişmediği gruplar tarafından incelenmelidir. Bu inceleme sonucunda $\frac{a}{b}$ oranı teyit edilmelidir.

Görev-3) Ayakkabı numarasının A4 kâğıdı üzerinde hesaplanabileceği bir model tasarlayıp çiziniz.

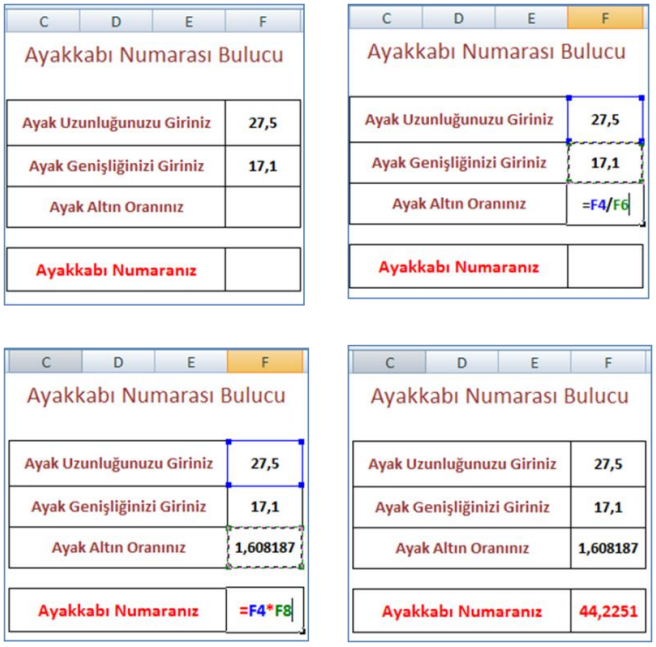
Bu duruma uygun bir model geliştirebilmek için Şekil-2 deki gibi ayağımızın boyunu ölçebilecek yeterlilikte bir platforma ihtiyaç duymaktayız. Bu platforma ayak figürü çizerek her uzunluk değerinin karşısına 1,6 katını yazarsak istenilen modelin tasarlanabileceği (Şekil 4) öğretmen tarafından gruplara söylenir. Çizimler cetvel yardımıyla yapılmalıdır. Uzunluk değerleri yazılırken cetvel kullanılarak yapılmalıdır. Bu işlemin her adımı öğretmen tarafından takip edilmeli ve değerlendirilmelidir. Çarpım sonucunda ortaya çıkan sonuçlar yuvarlanarak yazılması gruplara hatırlatılmalıdır. Yuvarlama işlemini grubun matematikçisi yapmalıdır. Grupların bunlara benzer tasarımları internet üzerinden araştırmalıdır. Bu eylemi grubun araştırmacısı ve tasarımcısı birlikte yapmalıdır. Grup yazıcısının ürün geliştirme formunu bu veriler doğrultusunda doldurmalıdır.



Şekil 4. Ayakkabi numarasi ölçen model.

Görev-4) Ayakkabı numarası hesaplayan bilgisayar uygulaması yazınız (Excel, Scratch ve Geogebra).

Bu göreve başlamadan önce öğrencilerin hangi yazılım (Excel, Scratch ve Geogebra) bilgisi oldukları sorulur. Bilgileri ve tecrübeleri olan yazılım programını seçmeleri istenir. Eğer bilgisi olmayan öğrenci varsa öğretmen tarafından Excel'de hücreler arasında dört işlemin nasıl yapıldığı anlatılmalıdır. Örneğin A1 ve B3 hücrelerindeki sayıların çarpımı isteniyorsa; sonucun yazılması istenen hücreye tıklanarak "=A1*B3" formülü yazılır. Örneğin A1 ve B3 hücrelerindeki sayıların bölümü isteniyorsa; sonucun yazılması istenen hücreye tıklanarak " =A1/B3" formülü yazılır. Ayakkabı numarası hesaplamaya yarayan Excel uygulaması Şekil 5' de adım adım anlatılmıştır. Bu kısa anlatımdan sonra gruplardan uygulama yazmaları istenmelidir. Bu işlemi grubun matematikçisi ve tasarım uzmanı birlikte yapmalıdır. Öğretmen uygulama yazma aşamasında grupları değerlendirmelidir. Grup yazıcısının ürün geliştirme formunu bu veriler doğrultusunda doldurmalıdır.



Şekil 5. Örnek excel uygulamasi.

Mobil yazılım uygulaması (Android, Appİnventor vb.) bilen öğrenciler varsa bu uygulamayı mobil ortamda tasarlayabilirler.

4.5. Test Etme:

Test etme aşaması her görev sonunda değerlendirilerek yapılmalıdır.

- Görev-1'i test etmek için: grupların, ayakkabı yolu ile bulaşabilecek hastalıklara ulaşıp ulaşılamadığı öğretmen tarafından kontrol edilir. Eğer ilgili hastalıklara ulaşamadılarsa öğretmen tarafından yönlendirme yapılır.
- Görev-2'yi test etmek için: grupların, ayakkabı numaralarının belirlenmesinde nelere dikkat edildiğini bulmaları beklenmektedir. Eğer bulunamadıysa öğretmen tarafından gruplar ilgili kaynaklara yönlendirilir. Buna rağmen yeterli bilgi bulunamazsa öğretmen tarafından ayrıntılı bilgi tüm sınıfa anlatılmalıdır. Bir ayakkabının kalıbını belirlemek için ayak uzunluğu ve ayak kalınlığı (bilekten ayak içine

doğru) dikkate alınır. Ayakkabı üreticileri ile görüşüldüğünde ise ayakkabıların hazır kalıplarının oldukları ve bu kalıplarla ayakkabı ürettiklerini dile getirmişlerdir. Kalıpların üretiminde ise ayak uzunluğunun ve kalınlığının kullanıldığını ifade etmiştir.

- Görev-3'ü test etmek için: grupların ayakkabı numarasını bulan model tasarlamaları beklenmektedir. Modelde dikkate edilmesi gereken hususlar; çizilen ayak figürünün tasarımı, ölçme ve çizim yaparken araç gereçlerin kullanımı, ondalık sayıların yuvarlanmasının doğru yapılması, ayak uzunluğunu gösteren bölümün gerçek uzunluk birimleriyle orantılı olması ve tasarlanan modelin ayakkabı numarasını ne doğrulukta ölçüyor olmasıdır. Bu hususlar öğretmen tarafında sürekli değerlendirilmeli ve ciddi yanlışlar düzeltilmelidir.
- Görev-4 test edilmesi aşamasında yazılan bilgisayar programının tasarımı ve ayakkabı numarasını ne derecede doğru hesaplandığı öğretmen tarafından test edilip değerlendirilmelidir. Tasarım ve uygulamada hata varsa geri dönütlerle düzeltilmesi sağlanmalıdır.

Öğrencileri değerlendirmek için grup çalışmasındaki gözlemlerle birlikte,

- Takım çalışma rubriği (Ek-4)
- Sosyal ürün rubriği (Ek-6)
- Araştırma rubriği (Ek-5) kullanılır.

Ayrıca Kahoot uygulaması ile aşağıdaki *"Etkinlik Değerlendirme Soruları"* anlık olarak değerlendirilmelidir. Değerlendirme sorularını açık uçlu veya çoktan seçmeli de sorabilirsiniz.

4.6. Paylaşma ve Yansıtma:

Ayakkabı ölçer modeli fotokopi ile çoğaltılarak sunuma hazırlanabilir. Her grup tasarladıkları ürünün arkasında hatıra fotoğrafı çekerek A4 kâğıtlarının arkasına baskısı alınır. Bu A4 kağıdına modellenen tasarımlar; sınıflarda, koridorda veya okulun bilim fuarında izleyicilere sunulabilir. Sunumu grup üyelerinden sunucunun yapması beklenmektedir. Ayrıca sunum yapılırken yazılan bilgisayar programı da kullanılmalıdır. Bu bilgisayar programı çeşitli siteler ve sosyal medyada paylaşılarak insanların hizmetine sunulmalıdır. Hatta ayakkabı mağazalarına bu uygulama ve tasarlanan A4 kağıdı modeli verilerek ayakkabı numarası hesaplanmasında bu ürünlerin kullanılması tavsiye edilmelidir.

Etkinlik Değerlendirme Soruları

1. Altın oran sayısı kaçtır?
2. Altın oran hangi sembol ile ifade edilir?
3. Ayak uzunluğu 22 cm olan birinin ayakkabı numarasını ayak genişliğini bilmeden bulabilir misiniz? Nasıl?
4. 42 numara ayakkabı kullanan birinin ayak uzunluğu tahminen kaç cm'dir?
5. Ayak genişliği 17 cm olan bir insanın ayak uzunluğu tahminen kaç cm'dir?
6. Vücudumuzda bulunan altın oran noktalarından üç tanesini yazabilir misiniz?
7. Ayakkabı yolu ile bulaşabilecek hastalıklar nelerdir?
8. 10,28 sayısını en yakın onda birliğe yuvarlayınız.

Diğer STEM ders planları ise;

1. Ay'ın Aydınlık Yüzü
2. Türkiye Onkoloji Hastanesi (Akay, 2018)

BULGULAR

Bu bölümde araştırmacı tarafından sırasıyla uygulanan "Altın oran ile ayakkabı numarası hesaplama", "Ay'ın aydınlık yüzü" ve "Türkiye onkoloji hastanesi" etkinliklerinin bilgi edinme, ürün ve fikir geliştirme formuna göre incelenmesine yer verilmiştir.

Etkinliklerin Bilgi Edinme Formuna Göre İncelenmesi

Bilgi edinme formunda öğrencilerin verilen problemi çözmeleri için hangi bilgilere sahip oldukları, hangi bilgilere sahip olmaları gerektiği ve bu bilgileri problemin çözümünde nasıl kullanmaları gerektiği gözlenmektedir.

* Uygulanan etkinliklerin tümünde öğrencilerin sahip oldukları bilgileri beklenen düzeyde yazdıkları gözlenmiştir.

* İlk uygulanan "Altın oran ile ayakkabı numarası hesaplama" etkinliğinde araştırma yöntemlerini ayrıntılı yazmayan öğrencilerin, sonraki etkinliklerde (Ay'ın aydınlık yüzü, Türkiye onkoloji hastanesi) araştırma yöntemlerini aşama aşama yazdıkları gözlenmiştir.

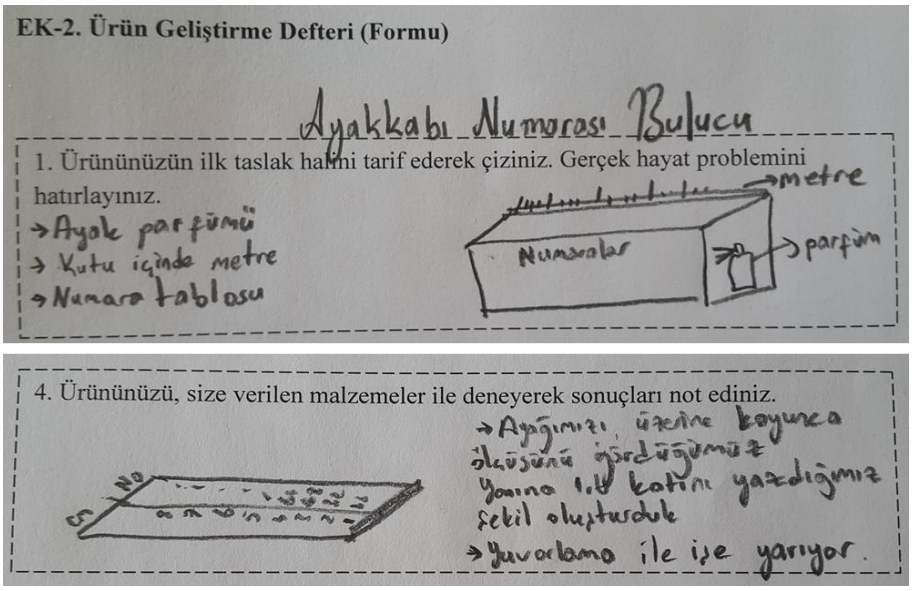
* İlk uygulanan "Altın oran ile ayakkabı numarası hesaplama" etkinliğinde sahip olduğu bilgilerle ihtiyaç duyduğu bilgileri ayırt edemeyen öğrencilerin, sonraki etkinliklerde (Ay'ın aydınlık yüzü, Türkiye onkoloji hastanesi) bilgilerini kolayca ayırt ederek bilgi edinme formuna doldukları gözlenmiştir.

Yapılan gözlemler neticesinde öğrencilerin, öğrendikleri bilgiyi problemin çözümünde nasıl kullanacağını ve ihtiyaç duyduğu bilgiye hangi yollarla ulaşması gerektiğini kazandığı gözlenmiştir. Böylece uygulanan etkinlikler, öğrencilerin bilgiyi sınıflandırma ve öğrendiği bilgiyi uygulama aşamasında olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Etkinliklerin Ürün Geliştirme Formuna Göre İncelenmesi

Ürün geliştirme formunda öğrencilerin, problem durumuna uygun ürün tasarlaması, ürünü tasarlarken sahip oldukları bilgileri kullanması, ürünün problem durumunu çözebilmesi ve ortaya konulan ürünün geliştirilmesi gibi davranışları gözlenmiştir.

* İlk uygulanan "Altın oran ile ayakkabı numarası hesaplama" etkinliğinde tasarlanan ürün ile ortaya çıkan ürün arasında anlamlı farlılıklar olduğu görülmüştür. Sonraki etkinliklerde (Ay'ın aydınlık yüzü, Türkiye onkoloji hastanesi) tasarlanan ürünler ile ortaya konulan ürünlerin benzer oldukları görülmüştür.


EK-2. Ürün Geliştirme Defteri (Formu)

Ayakkabı Numarası Bulucu

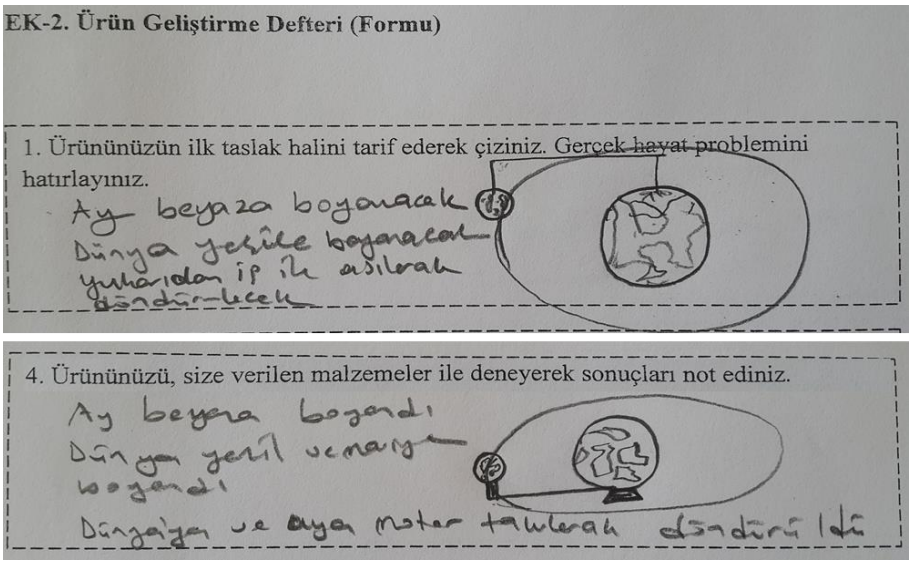
1. Ürününüzün ilk taslak halini tarif ederek çiziniz. Gerçek hayat problemini hatırlayınız.

→Ayak parfümü
→ Kutu içinde metre
→Numara tablosu

4. Ürününüzü, size verilen malzemeler ile deneyerek sonuçları not ediniz.

→Ayağımızı üzerine koyunca ölçüsünü gördüğümüz yanına 1.lik katını yazdığımız şekil oluşturduk
→Yuvarlama ile işe yarıyor.

Şekil 62. Altin Oran Ile Ayakkabi Numarasi Bulma Ürün Geliştirme Formu


EK-2. Ürün Geliştirme Defteri (Formu)

1. Ürününüzün ilk taslak halini tarif ederek çiziniz. Gerçek hayat problemini hatırlayınız.

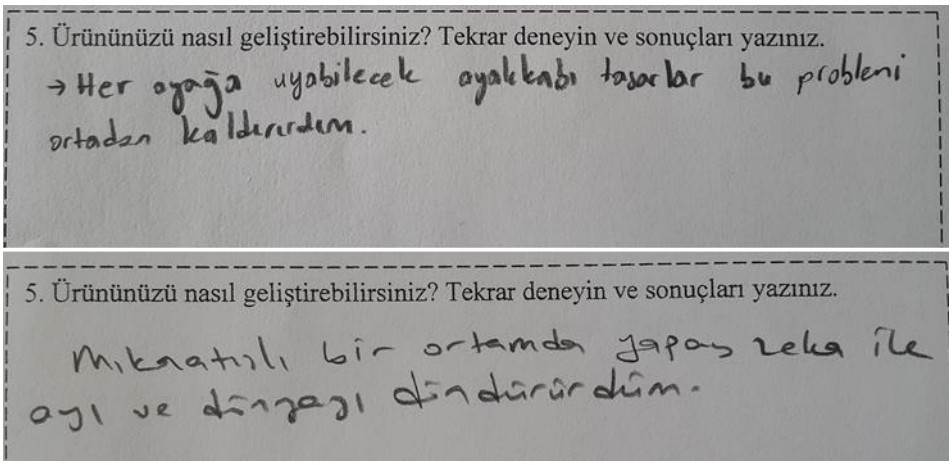
Ay beyaza boyanacak
Dünya yeşile boyanacak
yukarıdan ip ile asılarak döndürülecek

4. Ürününüzü, size verilen malzemeler ile deneyerek sonuçları not ediniz.

Ay beyaza boyandı
Dünya yeşil ve mavi boyandı
Dünya'ya ve aya motor takılarak döndürülü

Şekil 7. Ayin Aydinlik Yüzü Ürün Geliştirme Formu

*Uygulanan ilk iki etkinlikte (Altın oran ile ayakkabı numarası hesaplama, Ay'ın aydınlık yüzü) ürünün geliştirilmesi kısmına gerçekçi olmayan robotik öneriler yazan öğrenciler, son uygulanan etkinlikte (Türkiye onkoloji hastanesi) daha gerçekçi çözüm önerileri sunmuşlardır.


5. Ürününüzü nasıl geliştirebilirsiniz? Tekrar deneyin ve sonuçları yazınız.

→ Her ayağa uyabilecek ayakkabı tasarlar bu probleni ortadan kaldırırdım.

5. Ürününüzü nasıl geliştirebilirsiniz? Tekrar deneyin ve sonuçları yazınız.

Mıknatıslı bir ortamda yapay zeka ile ayı ve dünyayı döndürürdüm.

Şekil 8. Ürün Geliştirme Formu Geliştirme Bölümü

Yapılan gözlemler neticesinde öğrencilerin, bir problemi çözmek için ürün tasarımına geçmeden hesaplamalar yapması, ürün tasarımında asıl amacın problem durumunu çözmesi ve ürünlerin eksik yönlerini fark edip geliştirmesi gerektiğinin farkına vardıkları gözlenmiştir. Böylece uygulanan etkinlikler, öğrencilerin hesaplamalı düşünme ve öz değerlendirme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Etkinliklerin Fikir Geliştirme Formuna Göre İncelenmesi

Fikir geliştirme formunda öğrencilerin, problem durumunu çözmek ve ürün tasarlamak için grupça fikir üretebilmeleri ve diğer fikirlere saygı duyarak en faydalı fikri seçebilme gibi davranışları gözlenmiştir. Bu form etkinliğin öğrencilerin sosyal ilişkileri hakkında veri elde etmek için kullanılabilir.

* Gruplar bütün etkinliklerde beyin fırtınası tekniğini kullanarak fikirleri not ettiği gözlenmiştir. Öğrenci görüşmeleri sonucunda bu durumun sebebinin fikir oluşturma yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları olduğu görülmüştür.

* İlk uygulanan "Altın oran ile ayakkabı numarası hesaplama" etkinliğinde bazı fikirleri saçma bulduğu için yazmayan öğrenciler diğer etkinliklerde (Ay'ın aydınlık yüzü, Türkiye onkoloji hastanesi) tüm fikirlere saygı duyarak not ettikleri gözlenmiştir.

* Uygulanan ilk iki etkinlikte (Altın oran ile ayakkabı numarası hesaplama, Ay'ın aydınlık yüzü) en uygun fikri seçerken kendi fikirlerinin kabul edilmesini isteyen öğrenciler, son uygulanan etkinlikte (Türkiye onkoloji hastanesi) problemin çözümü için en uygun fikri savunarak seçmişlerdir.

Yapılan gözlemler ve görüşmeler neticesinde öğrenciler, bir problemin çözümü için fikir oluşturma, oluşturdukları fikirleri savunma, arkadaşlarının fikirlerine saygı duyma ve problemin çözümüne hizmet eden fikri seçme konusunda beklenen davranışları sergilemişlerdir. Böylece uygulanan etkinlikler, öğrencilerin farklı fikirlere saygı duyma, kendini ifade edebilme ve sosyal iletişim becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencilere uygulanan üç etkinlik sonucunda; öğrencilerin bilgi edinme, ürün geliştirme ve fikir geliştirme davranışlarında olumlu etkiler oluşturmuştur. Öğrencilerin, öğrendikleri bilgiyi problemin çözümünde nasıl

kullanacağını ve ihtiyaç duyduğu bilgiye hangi yollarla ulaşması gerektiğini kazandığı gözlenmiştir. Böylece uygulanan etkinlikler, öğrencilerin bilgiyi sınıflandırma ve öğrendiği bilgiyi uygulama davranışlarına olumlu yönde katkı sağladığı araştırmacı gözlemleriyle tespit edilmiştir. Öğrencilerin, bir problemi çözmek için ürün tasarımına geçmeden hesaplamalar yapması, ürün tasarımında asıl amacın problem durumunu çözmesi ve ürünlerin eksik yönlerini fark edip geliştirmesi gerektiğinin farkına vardıkları gözlenmiştir. Böylece uygulanan etkinlikler, ürün geliştirme formuna göre incelendiğinde öğrencilerin hesaplamalı düşünme ve öz değerlendirme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Ders planı olarak tasarlanan etkinlikler, öğrencilerin bilgiyi kullanma, bilgiye ulaşma, bilgiyi sınıflandırma, hesaplamalı düşünme, öz değerlendirme, fikir oluşturma ve fikirlere saygı duyma gibi özelliklerine olumlu katkı sağladığı gözlenmiştir. Bu nedenle bu üç STEM etkinliğinin normal öğrencilere ve üstün yetenekli öğrencilere uygulanabilir olduğu ön görülmüştür.

Çorlu ve Çallı (2017) yaptıkları çalışmada, STEM etkinliklerinin, öğrencilerin hesaplamalı düşünme ve öz düzenleme becerilerine katkı sağladığını ortaya koyarak çalışmamızı destekler nitelikte bulgular sunmuşlardır. Aynı çalışmada sunulan 35 ders planından sadece dokuz tanesinin matematik merkezli olduğu tespit edilmiştir. Böylece çalışmamızın STEM literatüründeki boşluğu doldurduğu görülmüştür.

Öncelikle STEM eğitimine hem kurum olarak hem de öğrenci kapasitesi olarak uygun olan bilim ve sanat merkezlerinde uygulanmalıdır. Okul dışı sayılabilecek BİLSEM'lerde öğretim programı zorunluluğu olmadığı için üstün yetenekli öğrencilere STEM eğitimi verilebilir. Verilecek STEM eğitimleri öğrencileri yetenekleri doğrultusundaki iş alanlarına yönlendirecektir. Böylece ülkemizin nitelikli iş gücü ihtiyacının karşılanacağı düşünülmektedir. Bilim ve sanat merkezlerinde verilen STEM eğitimi ülkemiz için yeni bir eğitim sistemine alt yapı oluşturacaktır. Böylece Türkiye'nin nitelikli iş gücü ve mühendislik ihtiyacı giderilebilir. STEM eğitimi için önerilerimizi sıralayacak olursak:

- İçeriğinde matematik kazanımlarının baskın olduğu STEM ders planları yazılabilir.
- Uygulanan STEM etkinliklerinin hesaplamalı düşünme becerilerini nasıl etkilediği üzerine çeşitli çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada sunulan ders planları uygulanarak öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının nasıl etkilendiği araştırılabilir.
- STEM eğitiminde sadece yardımcı bilim gibi kalıp dört işlem ve oran kurmada kullanılan matematik disiplini bu kispetten kurtulmalıdır. Bu durumu ortadan kaldırmak için, matematik öğretmeni yetiştiren bölümlerde matematiksel modellemeye ve matematiksel yazılım programlarına (Geogebra, Wolfram mathematica, Appinventor, Scratch vb.) ağırlık verilmelidir. Bu nedenle STEM literatürüne matematik kazanımlarının ağırlıklı olduğu etkinlikler kazandırılmalıdır.
- STEM eğitimi tüm öğrencilere verilmesi gereken bir eğitimdir. Fakat üstün yetenekli öğrencilere acilen STEM eğitimlerine başlanmalıdır. Program düzenleninceye kadar üstün yetenekli öğrencilerin eğitildiği bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) STEM atölyeleri kurulmalıdır. Atölyelerde eğitim verebilmeleri için BİLSEM öğretmenlerine hizmet içi eğitimler ile STEM öğretmenliği eğitimleri verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akgündüz, D. (2016). A Research about the placement of the top thousand students in stem fields in Turkey between 2000 and 2014. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 12*(5).

Bakioğlu, A., & Levent, F. (2013). Suggestions for gifted education in Turkey. *Journal of Gifted Education Research, 1*(1), 31-44.

Çorlu, M. A., & Aydın, E. (2016). Evaluation of Learning Gains through Integrated STEM Projects. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 4*(1), 20-29.

Çorlu, MS., & Çallı, E., (Eds). (2017). *STEM Kuram ve Uygulamaları*. İstanbul, Pusula.

Erbaş, AK., Kertil, M., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., Alacacı, C., & Baş, S. (2014). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme: Temel kavramlar ve farklı yaklaşımlar*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1-21.

Kaiser, G., & Schwarz, B. (2006). Mathematical modelling as bridge between school and university. *Zentralblatt Für Didactik Der Mathematic, 38*(2), 196 – 208.

Kertil, M., & Gurel, C. (2016). Matematiksel modelleme: STEM eğitimine bir köprü. *Uluslararası Matematik Eğitimi Dergisi, 4*(1), 44-55.

Kim, MK, Roh, IS & Cho, MK (2016). Entegre bir matematik-bilim öğretiminde üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılığı. *Düşünme Becerileri ve Yaratıcılık, 19*, 38-48.

Langdon, D., McKittrick, G., Beede, D., Khan, B., & Doms, M. (2011). STEM: Good Jobs Now and for the Future. ESA Issue Brief#03-11. *US Department of Commerce.*

Muller, E., & Burkhardt, H. (2007). Applications and modelling for mathematics—Overview. In *Modelling and Applications in Mathematics Education* (pp. 267-274). Springer US.

Tortop, H. S. (2015). *Üstün zekâlılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri*. Düzce: Genç Bilge Yayıncılık.

VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). Comprehensive curriculum for gifted learners.

Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering, 2*(2).

Yıldırım, B. & Y. Altun, (2014). STEM Eğitimi Üzerine Derleme Çalışması: Fen Bilimleri Alanında Örnek Ders Uygulanmaları. *M. Riedler vd. (Ed.) in VI. International Congress of Education Research,* Hacettepe Üniversitesi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Gözden geçirilmiş 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H., Koyunkaya, M. Y., Güler, F., & Güzey, S. (2017). Fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) eğitimi tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(5), 1787-1800.

EXTENCED ABCRACT

Objective: In this study, mathematical learning outcome was observed to be deficient in terms of quality and quantity among the activities used in the STEM education. Based on this finding, it's aimed to enhance the literature with STEM activities enriched with mathematical learning outcome. Additionally, the practicality of the activities was examined with regard to knowledge acquisition, product development, and idea development.

Method: In the study, case study method that is among the qualitative research approaches in terms of the process and the topic it followed was used. Activities generated in the research were created consulting the experts of the field and practiced with students applying to STEM workshops. As a result of the practice, the practicality of the activities and their effects on students' knowledge acquisition, product and idea development abilities were observed. Secondary school level consisted of ten BİLSEM students including three 6th grade, four 7th grade, and three 8th grade students.

Findings: Three out of ten activities practiced with BİLSEM students are determined to be practicable with 6th, 7th, and 8th grade students in line with the views of two teachers and an expert. Additionally, according to the information acquisition form, it's observed that the activities contribute to the students' use of the information they have and to reach to the information they need. According to the product development and idea development form, it's observed that the initial design of the products and the products at the end of the activities are similar.

Result: STEM activities enriched with mathematical learning outcome were created and practiced. In this respect, three STEM lesson plans practiced with gifted students were designed and added to the literature. These activities, also practicable with students at different levels, have positive effects on gifted students in terms of information acquisition, product and idea development.

TÜRKİYE'DE DİSLEKSİ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

Nur KARATAY
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, nur.karatay@mail.ohu.edu.tr

Prof. Dr. Emre ÜNAL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, emreunal@ohu.edu.tr

ÖZ

Günümüzde öğrenme güçlükleri üzerinde pek çok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar hem öğrencilerin öğrenmelerinin artırılması hem de politika uygulayıcılarının bu türden öğrencilere karşı uygulayacakları eğitim politikalarına yön vermesi adına önemlidir. Disleksi de öğrenme güçlükleri arasında yer almaktadır. Bu kapsamda disleksi ile ilgili pek çok yayın da yapılmıştır. Bu araştırmada da Türkiye'de disleksi alanında 2000-2019 yılları arasında yayımlanan bilimsel makale, yüksek lisans tezi, tıpta uzmanlık tezi ve doktora tezlerinin çeşitli kriterlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi deseni ile yürütülmüştür. Araştırma için EBSCO, YÖK Tez Merkezi, Google Scholar (Google Akademik) ve Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi veri tabanlarında disleksi, okuma bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmış ve ölçütleri karşılayan 68 araştırma incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda, dislektik bireyleri tarama, tanılama, değerlendirme safhasında birçok testten bahsedilmiş olsa da ülkemizde uygulanan standart testler bulunmamaktadır. Birçok ülkede disleksili birey oranının bilinmesine karşın ülkemizde konu ile ilgili sadece bir araştırma bulunmaktadır. Bu konuyu açıklığa kavuşturacak geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır. Diğer ülkelerde azımsanmayacak sayıda olan dislektikler için ülkemizde de çalışmalar arttırılmalı, disleksili bireylerin tüm eğitim hayatını hatta bütün yaşamını etkileyen erken müdahale ve tedavi yöntemleri geliştirilmelidir.

Anahtar Kelime: Disleksi, okuma bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü

THE INVESTIGATION OF THE STUDIES ON DYSLEXIA IN TURKEY

ABSTRACT

Nowadays many studies are carried out on learning difficulties . These studies are important in terms of both increasing the learning of students and directing the education policies that policy practitioners will implement against such students. Dyslexia is also taking part among learning difficulties. In this context, many publications on dyslexia have been made. The purpose of this research is to investigate scientific papers, master's thesis, thesis for specialization in medicine and doctoral dissertations on dyslexia published in Turkey between 2000 and 2019 in terms of various criteria. The research was carried out with content analysis technique, which is one of the qualitative research techniques. EBSCO, YÖK Thesis Centre, Google Scholar (Google Scholar) and Niğde Ömer Halisdemir University databases were scanned using the keywords of dyslexia, special learning difficulties and learning difficulties, and 68 studies that met the criteria were examined. Although many tests in the screening, diagnosis, and evaluation stages of dyslexic individuals are mentioned in the studies examined, there exist no standard tests applied in our country. Also, while the rate of individuals with dyslexia is known in many other countries, there is only one research article in our country that investigates the dyslexia rate in our country. More studies should be conducted in our country for the dyslectic individuals, who constitute a considerable amount in other countries, and early intervention and treatment methods that will affect the dyslectic individuals' entire educational, even private, lives should be developed.

Keywords: Dyslexia, reading disorder, special learning disability, learning disability.

1.GİRİŞ

Okuma, hafıza,dikkat, görsel ve işitsel algılama gibi zihinsel becerilerin bir arada kullanıldığı karmaşık bir süreçtir (Akyol & Yıldız, 2010). Okuma, algısal yönü çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceridir, beyin okuduklarını anlamak için hem zihinsel, hem dilsel, hem de dil dışı örüntüleri bir arada kullanır(Ünal, 2007). Bu yetiyi henüz kazanamamış yani zihinsel, dil ve dil dışı gelişim hazırlığını tamamlayamamış çocuklarda okuma sorunları ile karşılaşılmaktadır. Bu sorunların bir kısmı zaman içerisinde kendiliğinden kaybolurken bazıları gün geçtikçe kendisini daha belirgin şekilde göstermektedir. Sunulan eşit eğitim fırsatına, normal ya da normal üstü zekaya sahip olmaya karşın okuma- yazmada yaşanan güçlükler bilinen sebeplerden (görme - duyma sorunları, psikiyatrik sorunlar ...vb) kaynaklanmıyorsa "okuma bozukluğunu" (disleksi) işaret etmektedir. Özgül öğrenme güçlüğünün bir çeşidi olan okuma bozukluğu, toplumda en yaygın görülen öğrenme güçlüklerindendir. Öğrenme güçlükleri, konuşma, okuma, yazma, anlama ya da aritmetik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında gecikme, bozulma ile kendini gösteren bir grup heterojen bozukluğu içeren bir terimdir(Asfuroğlu & Fidan, 2016). Öğrenme güçlüğü; algılama güçlükleri, beyin hasarlarından dolayı meydana gelen öğrenme güçlükleri, minimal beyin işlev bozukluklarından dolayı meydana gelen öğrenme güçlüklerini, disleksi ve gelişimsel afazinin hepsini kapsayan genel bir şemsiye olarak düşünülürse; bu güçlüklerin her biri Engelli Bireyler Eğitim Yasası'na (IDEA) göre özel öğrenme güçlüğüdür (Balcı, 2015). Özgül öğrenme güçlüğü, çocuğun yaşı, zihinsel düzeyi, aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda akademik başarısının beklenenin altında olmasıyla ortaya çıkan nörogelişimsel kökenli bir bozukluktur(Babür, 2018). Gerekli girişimlerde bulunulmuş olmasına karşın, en az altı aydır süren, sözcükleri seslendirme, okuduğunu anlama, yazma, hesaplama ve akıl yürütme becerileri, kişinin kronolojik yaşına göre değerlendirildiğinde en az birinde görülen yetersizlik özgül öğrenme güçlüğüdür (DSM-5, 2014). Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün (ÖÖG) okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi), aritmetik becerilerde güçlük (diskalkuli) ve motor koordinasyon güçlüğü (dipraksi) gibi alt tipleri bulunmaktadır (Karaca, Karaca, Çalış, & Yiğit, 2019).

Disleksi eski Yunanca'da "dys" ve "lexicos" kelimelerinin birleşmesiyle oluşturulmuştur."Dys" zorluk, acı, anormal "lexicos" ise dilin kelimeleri anlamına gelmektedir. Yani eski Yunanca'da disleksi "kelimelerle zorluk" anlamını içermektedir (Doyle, 2002). Disleksi, zekası normal ya da normal üstü olan, herhangi bir duyusal, nörolojik, fiziksel, ruhsal ve kültürel özrü olmayan okuma, yazma, matematik, kendini ifade etme, düşünme, zaman ve mekanda yönetme alanlarından biri veya birkaçında yetersizliğe yol açan bir bozukluktur(Salman, Özdemir, Salman, & Özdemir, 2016).

Teorik Çerçeve

Disleksinin tarihsel gelişimi 19. yüzyılın sonlarına dayanmaktadır. 1877 yılında, Kussmaul, görmede, zekâda, konuşmada problem olmamasına rağmen metin körlüğünün varlığından bahsetmiş, 1887 yılında ise Berlin, beyinde meydana gelen rahatsızlıklar nedeniyle edinilen bu durumu 'disleksi' terimini kullanarak ifade etmiştir. (Balcı, 2015). Dejerine, 1892'de dislektik bireylerin sol beyin loblarında sorunlar yaşadığını belirtmiştir (Yurdakal, 2019). 1896 yılında W. Pringle Morgan adında bir doktor, İngiliz Tıp Dergisi'ne yazdığı "Doğuştan Kelime Körlüğü" isimli bir raporunda normal bir zeka seviyesine sahip okuma güçlüğü çeken 14 yaşında Percy adında bir erkek çocuğu vakasını anlatmıştır (MEB, 2014). Bu dönemde disleksi görme sorunu olarak değerlendirilmekteydi. Disleksinin ilk olarak Dr.

Morgan ve Dr. Ortan gibi göz doktorları tarafından ele alınmasıyla ilk bulgular göz sorunlarına yönelmiş ve bu görüş 1960'lara kadar devam etmiştir (Yurdakal, 2019). Günümüzde ise disleksinin dil sistemiyle ilgili zihninin işleyişindeki farklılıktan kaynaklandığı bilinmektedir. Literatürde disleksi görsel motor yaklaşımla ele alınırken günümüzde işitsel ve dil becerileri çerçevesinde incelenmektedir(Bender, 2012).

Disleksinin beynin özel bir bölümünden kaynaklandığı fikrine dayanarak ilk araştırma Norman Geschwind tarafından yapılmıştır (Nicolson & Fawcett., 2008). Geschwind'den sonra beyne ilişkin araştırmayı Galaburda ve meslektaşları yapmıştır (Nicolson & Fawcett., 2008). Galaburda ve meslektaşları, normal beyinlerde dil bölgesinde sol bölüm sağ bölümden daha büyükken, disleksili beyinlerde her iki bölümün eşi tolduğunu (aralarında simetri bulunduğu) ya da ters asimetrinin (sağ soldan daha büyük) olduğunu tespit etmiş, bu farklılık dışında ise disleksili beyinlerde cerabral corteksin birçok bölümünde mikroskopik anormallikler olduğunu tespit etmiştir (Nicolson & Fawcett., 2008). Dislektik bireylerde fonolojik görevler sırasında beynin arka dil bölgesindeki düşük aktivasyona karşılık beynin ön tarafındaki dil bölgelerinin telafiedici olarak daha fazla çalıştığı gözlenmiş, beyinde görülen farklı devre ve bağlantılarının okuma başarısızlığının kaynağı mı yoksa sonucu mu olduğu henüz bilinemektedir (Köksal, 2017)

Disleksiyi nedenlerine göre iki alt başlıkta incelemek mümkündür.

Edinilmiş disleksi: Aleksi ya da travmatik disleksi olarak da bilinmektedir. Daha önce dislektik belirtiler göstermezken sonradan felç, kaza, psikiyatrik sebepler, beyin tümörü, madde bağımlılığı gibi sebeplerden dolayı oluşan beyin hasarları sonucu yaşanılan okuma bozukluğudur. Bu durum "kelime körlüğü" olarak da adlandılılmaktadır. Genellikle yetişkinlerde görülür (Doyle, 2002) .

Gelişimsel disleksi: Gelişimsel disleksi, genetik, nörolojik ve bilişsel temellere sahip nörogelişimsel bir bozukluktur (Acar, 2018). Herhangi bir nörolojik anormalliğin eşlik etmediği, çocukluktan itibaren yaşanan, kalıtımın büyük etkisi olduğu düşünülen biyolojik kökenli bir bozukluktur (Sarıpınar, 2006).

Ülkemizde, disleksili ve diğer özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin okuma problemiyle başlayan zorlu serüvenleri ne yazık ki durumları anlaşılamadığı için tüm akademik hayatlarını etkileyen sırtlarında bir kambura dönüşmektedir. Dislektiklerin okul öncesinde de fark edilebilir olmasına karşın disleksi daha çok ilkokul döneminde çocuğun okumada yaşadığı güçlüklerle kendini göstermektedir. Ancak bu dönemde dahi durumu fark edilemeyen disleksili çocukların akademik başarısızlığı zamanla ruhsal problemleri beraberinde getirmektedir. Dislektikler başarısızlık duygusuyla birlikte her geçen gün kendilerine olan güvenlerini kaybetmektedir. Düşük öz-benlik algısıyla baş edemeyen çocukların bir kısmı kendi kabuklarına çekilip çekingenlik davranışı gösterirken bir kısmı da dikkat çekme isteğiyle aşırı davranışlar sergilemektedir (Karaca, Karaca, Çalış, & Yiğit, 2019; Asfuroğlu & Fidan, 2016). Okulda zorlanan, evde horlanan disleksili çocuklarımız kendilerini büyük bir çıkmazın içinde bulmaktadır. Oysaki küçük bir farkındalıkla kendilerinden Albert Einstein Thomas Edison, John Kennedy, John Lennon, Michelangelo, Walt Disney, Wolfgang Amadeus Mozart, TomCruise, Stephen Hawking, Agatha Christie, Pablo Picasso, Leonardo da Vinci gibi birçok dahi çıkmaktadır. Disleksinin zeka ile ilişkilendirilmemesine karşın disleksili bireylerin özellikle yetişkinlerin dislektik olmayanlara göre daha fazla yaratıcı düşünme becerisine sahip oldukları birçok araştırmacı tarafından kabul görmüştür (Yangın, Yangın, Önder, & Şavlığ, 2016; Bingöl, 2003; Kolburan & Erbay, 2014)

Problem

Disleksi, Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere birçok ülkede yerini bulmuş bir kavram iken Türkiye'de anlaşılmaya çalışılan bir olgudur. Birçok ülkede konuyla ilgili kapsamlı araştırmalar bulunmaktadır, ülkemizde ise yapılan çalışmalar çok kısıtlıdır. Öğrenme güçlüğü çeken bireylerin oranı %25 olarak bilinmektedir. Yani her dört kişiden biri öğrenme güçlüğü yaşamaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin ise %80'ini okuma güçlüğü (disleksi) oluşturmaktadır. Okullarda, çocuk ruh sağlığı ve hastalıklarında en sık rastlanan problemin okuma güçlüğü olmasına rağmen konuyla ilgili farkındalık düzeyi çok düşüktür. Disleksi hakkında birçok bireyin hiçbir fikrinin olmaması özellikle bu insanların erken tanısında hayati önem taşıyan öğretmenlerin yetersiz bilgiye sahip olması dislektik çocuklar, aileleri ve ülkemiz için çok büyük bir sorundur. Azımsanmayacak sayıda insanda var olan disleksi, bireylerde büyük sorunlara dönüşmeden fark edilmeli ve gerekli eğitsel tedavi yöntemleri uygulanmalıdır.

Amaç

Bu çalışma ile disleksi alanında 2000-2019 yılları arasında ülkemizde yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır.

Alt Amaçlar

Bu çalışma ile ülkemizde Disleksi alanında 2000-2019 yılları arasında yapılan çalışmalar incelenerek şu sorulara cevap aranmıştır:

1) Çalışmaların araştırma türlerine göre dağılımı nedir?
2)Çalışmaların alanlara göre dağılımı nedir?
3)Disleksi alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
4)Disleksi alanında yapılan çalışmalar hangi içerikte ele alınmış?
5)Çalışmalarda kullanılan araştırma desenleri nelerdir?
6) Disleksiyi tarama, değerlendirme ve tanılama safhasında hangi testler kullanılmış yada önerilmiştir?
7)Disleksi alanında yapılan çalışmaların bulguları(sonuçları, etkileri) nelerdir?

2.YÖNTEM

Bu çalışma Türkiye'de disleksi alanında 2000-2019 yılları arasında yapılmış çalışmaların incelenmesine yönelik bir içerik analizidir. İçerik analizi belli bir konu hakkında yapılan çalışmaları önceden belirlenmiş kategoriler, eğilim ve sonuçlar dahilinde inceleyen bir araştırma metodudur (Çalık & Sözbilir, 2014). İçerik analizi toplanan verilerin ve yapılan araştırmanın özelliklerine göre meta-analiz, meta sentez(tematik içerik analizi) ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç gruba ayrılmıştır(Çalık &Sözbilir, 2014). Meta-analiz, belli bir konuda birbirinden bağımsız çalışmaların sonuçlarını birleştirerek istatistiksel analizini yapar ve sonraki çalışmalara ışık tutacak çıkarımlarda bulunur.Herhangi bir türde yapılacak nicel araştırmalarda kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel). Meta-sentez belli bir konuda yapılan çalışmaların nitel bulgularının değerlendirilmesi, yorumlanması, çalışmaların benzer ve farklılıkların belirlenmesine dayanan çalışmalardır (Polat & Ay, 2016). Bu çalışmalarda sonraki çalışmalara kolaylık sağlayacak önemli çıkarımlarda bulunulur. Çalışmalarda kısıtlı sayıda araştırmalar incelenir (Çalık & Sözbilir, 2014). Betimsel içerik analizi ise çalışmaların konu hakkındaki eğilimlerini, öne çıkan başlıkları, bulgularda nitel ve nicel sonuçların değerlendirmesini yapansistematik bir çalışma yöntemidir (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu

çalışmada disleksiyle ilgili ortaya konan bilimsel çalışmalar bütüncül bir bakış açısıyla ele alınacağından içerik analizi yöntemlerinden betimsel içerik analiz çalışması olarak değerlendirilebilir.

Evren

Çalışma evreni, 2000-2019 yılları arasında Türkiye'de hazırlanmış 43 makale, 25 tez olmak üzere toplam 68 araştırmadan oluşmaktadır.

Sınırlılıklar (Ölçütler)

Bu araştırma;

- Disleksi ile ilgili makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi ve tıpta uzmanlık tezleriyle,
- 2000-2019 yılları arasında disleksiyle ilgili yapılan tam metin çalışmalar ve ulaşılabilen kaynaklar ile sınırlıdır.

Veri Toplama Süreci (Araştırma Stratejisi)

Disleksi ile ilgili makalelere Scholar Google (Google Akademik), Ebsco ve Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi'nin veri tabanından "Disleksi", "Özel Öğrenme Güçlüğü", "Öğrenme Güçlüğü" anahtar kelimeleri yazılarak ulaşılmıştır. Tezlere ise YÖK tez merkezi sisteminden "Disleksi" anahtar kelimesi yazılarak ulaşılmıştır. Ulaşılan tez ve makalelerin başlık, özet, anahtar kelimeleri ve bulgular kısmı incelenmiştir. Çalışmaya, ulaşılabilen 43 makale ve 25 tez olmak üzere 68 araştırma ile başlanmıştır. "Özel Öğrenme Güçlüğü" ve "Öğrenme Güçlüğü" anahtar kelimeleri ile birçok makale ve teze ulaşılmasına karşın itinalı bir inceleme sonucu disleksi hakkında derinlemesine bilgi veren, amaç ve alt amaçlarda yer alan sorulara cevap olacak nitelikteki çalışmaların seçilmesine ağırlık verilmiştir. Ayrıca disleksinin teorik tarafını açıklığa kavuşturan, bulgu ve sonuçlar kısmında öğretmen, öğrenci, veli ve topluma dönük fayda sağlayan araştırmaların seçimine özen gösterilmiştir. Disleksinin, ülkemizde son yıllarda akademik ve tıbbi alanda üzerinde durulmaya başlanması ve konu hakkında yapılan çalışmaların daha çok yakın dönemde ortaya konmasından ötürü 2000 yılından sonraki çalışmaların araştırmaya alınması uygun bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmaya dahil edilen 43 makale ve 25 tez araştırması iki ayrı klasörde toplanmıştır. Bu 43 makale araştırmasının içeriklerine göre 5 ana başlığa ayrılmıştır.

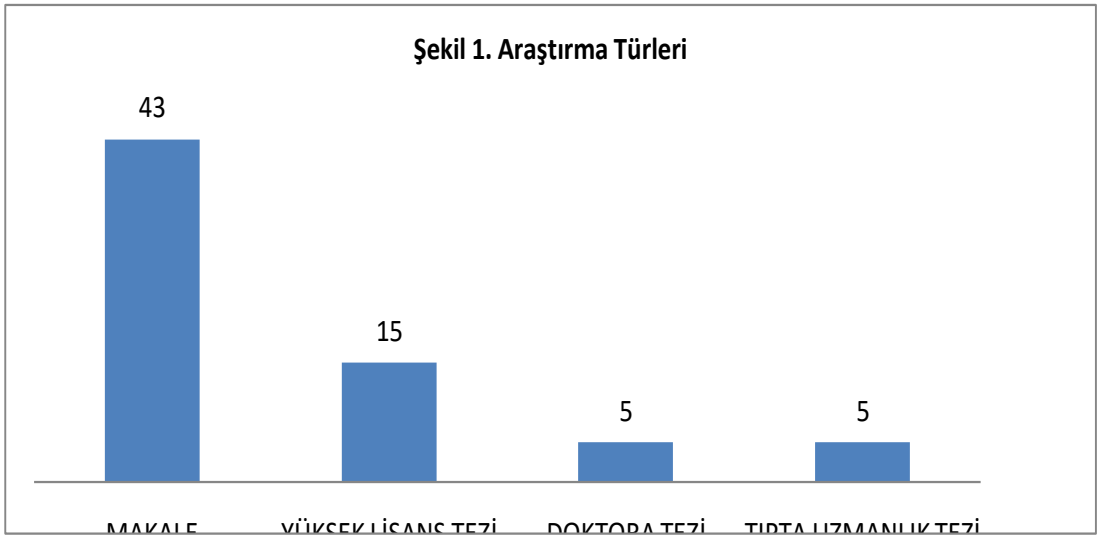
1)Disleksinin tanımlanması ve özellikleri
2)Bireylerin ve eğitimcilerin farkındalık düzeyleri
3) Eğitsel tedavi yöntemleri
4)İçerik analiz çalışmaları
5)Test geliştirme çalışmaları
25 tez araştırmasnın da içeriklerine göre 4 ana başlığa ayrılmıştır.
1)Disleksinin tanımlanması ve özellikleri
2)Dislektik bireylerin ruhsal profilleri
3) Eğitimcilerin farkındalık düzeyleri

4)Eğitsel tedavi yöntemleri

3.BULGULAR

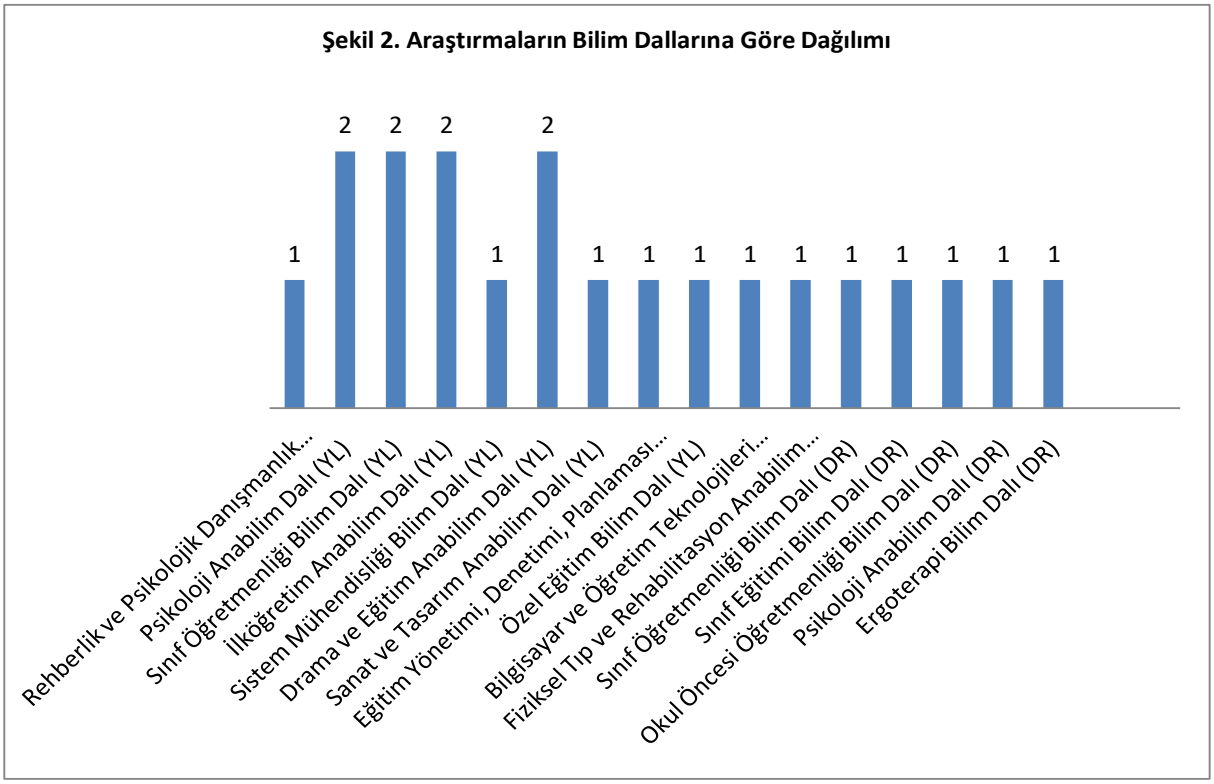
Araştırmaların Türleri

Çalışmaya dahil edilen 68 araştırmanın 43'ünün (%62) makale, 15'inin (%22) yüksek lisans tezi, 5'inin (%8) doktora tezi, 5'inin (%8) tıpta uzmanlık tezi olduğu görülmektedir. Araştırmanın türleri şekil-1'de gösterilmiştir.



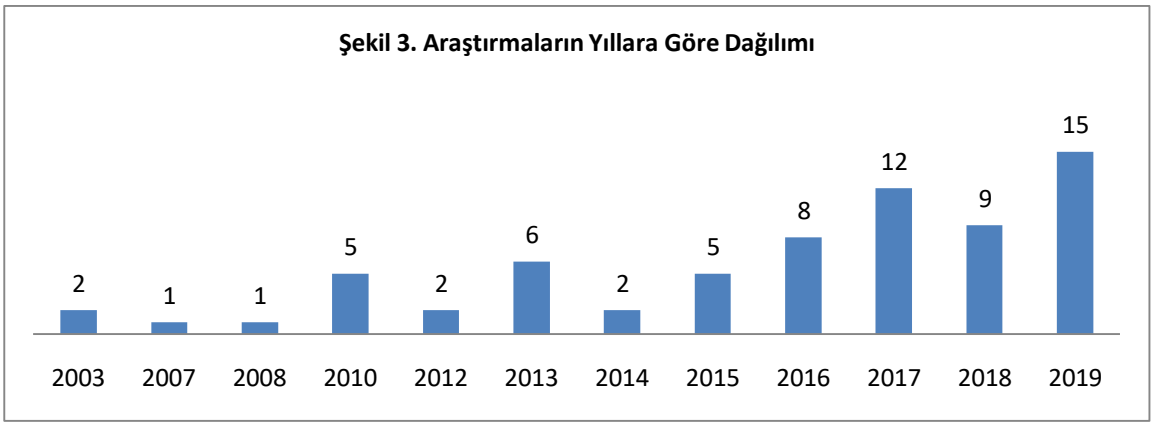
Araştırmaların Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Araştırmadaki 15 yüksek lisans tezinin biri rehberlik ve psikolojik danışmanlık bilim dalında, ikisi psikoloji anabilim dalında, ikisi sınıf öğretmenliği bilim dalında, ikisi ilköğretim anabilim dalında, biri sistem mühendisliği bilim dalında, ikisi drama ve eğitim anabilim dalında, biri sanat ve tasarım anabilim dalında, biri eğitim yönetimi, denetimi, planlaması ve ekonomisi bilim dalında, biri özel eğitim bilim dalında, biri bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi anabilim dalında, biri ise fiziksel tıp ve rehabilitasyon anabilim dalında gerçekleştirilmiştir. Doktora tezlerinin ise ikisi sınıf öğretmenliği bilim dalı, biri okul öncesi öğretmenliği bilim dalı, biri psikoloji anabilim dalı, birisi ise ergoterapi bilim dalında gerçekleştirilmiştir. Tıpta uzmanlık tezlerinde ise biri fizyoloji anabilim dalı, üçü çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalı, birisi ise tıp ve rehabilitasyon anabilim dalı olarak gerçekleştirilmiştir. 20 yüksek lisans ve doktora tezinin dağılımı şekil-2'de gösterilmiştir.



Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Araştırılan 68 çalışma yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2003 yılında iki tane, 2007 yılında bir tane, 2008 yılında bir tane, 2010 yılında beş tane, 2012 yılında iki tane, 2013 yılında altı tane, 2014 yılında iki tane, 2015 yılında beş tane, 2016 yılında sekiz tane, 2017 yılında on iki tane, 2018 yılında dokuz tane, 2019 yılında ise on beş tane çalışma olduğu görülmüştür. Araştırmaların yıllara göre dağılımı şekil-3'te gösterilmiştir.



Araştırma Konularına Göre Dağılımı

1)Tez Araştırmaları

25 tane yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tez çalışma konularının incelenmesi sonucu disleksi hakkında yapılan araştırmalar dört ana başlık altında toplanmıştır.

1)Disleksinin tanımlanması ve özellikleri

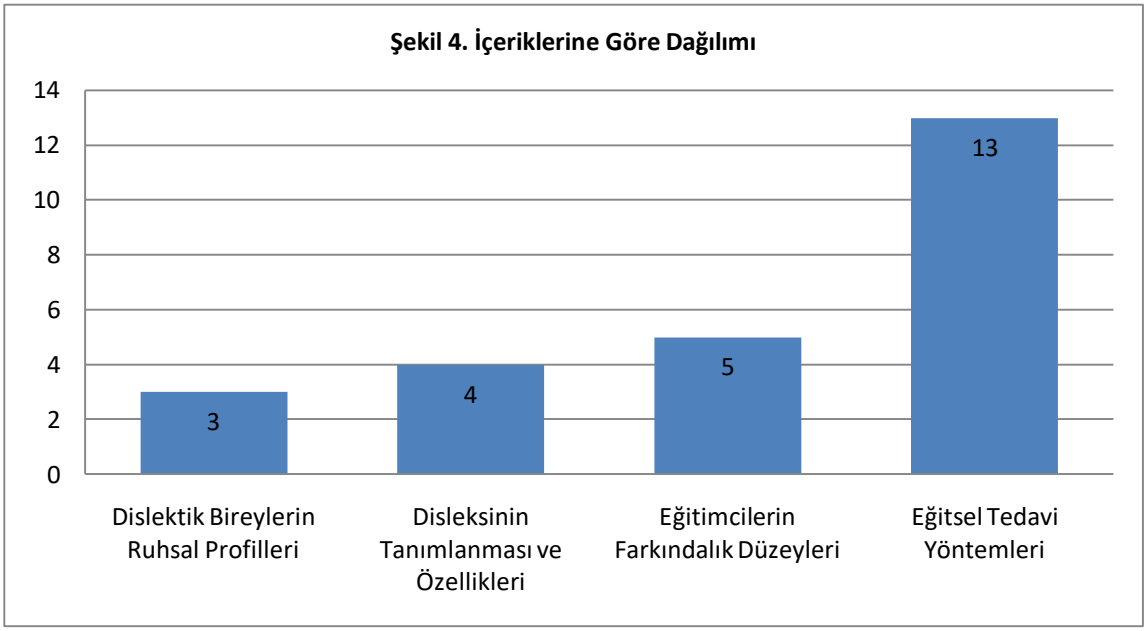
2)Dislektik bireylerin ruhsal profilleri

3) Eğitimcilerin farkındalık düzeyleri

4)Eğitsel tedavi yöntemleri

Eğitsel tedavi yöntemleri başlığı altında; kullanılan eğitim-öğretim programları, drama ile eğitim, bilişsel terapi eğitimi, cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri, erken müdahale eğitimi, web tabanlı eğitim, iletişim tasarımı eğitimi, denge eğitimi, yurt dışı eğitim programlarının incelenmesi konuları araştırılmıştır.

25 tez çalışmasının 3 tanesi (%12) dislektik bireylerin ruhsal profilleri, 4 tanesi (%16) disleksinin tanımlanması ve özellikleri, 5 tanesi (%20) eğitimcilerin farkındalık düzeyleri, 13 tanesi ise eğitsel tedavi yöntemlerine yönelik araştırmalardır. Tarama, tanılama ve değerlendirmeye yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Yüksek lisans araştırmalarının konularına göre dağılımı şekil-4'te gösterilmiştir.



2)Makale Araştırmaları

Araştırılan 43 makalenin konularının incelenmesiyle disleksi ile ilgili çalışmalar beş ana başlık altında toplanmıştır.

1)Disleksinin Tanımlanması ve Özellikleri

2)Bireylerin ve Eğitimcilerin Farkındalık Düzeyleri

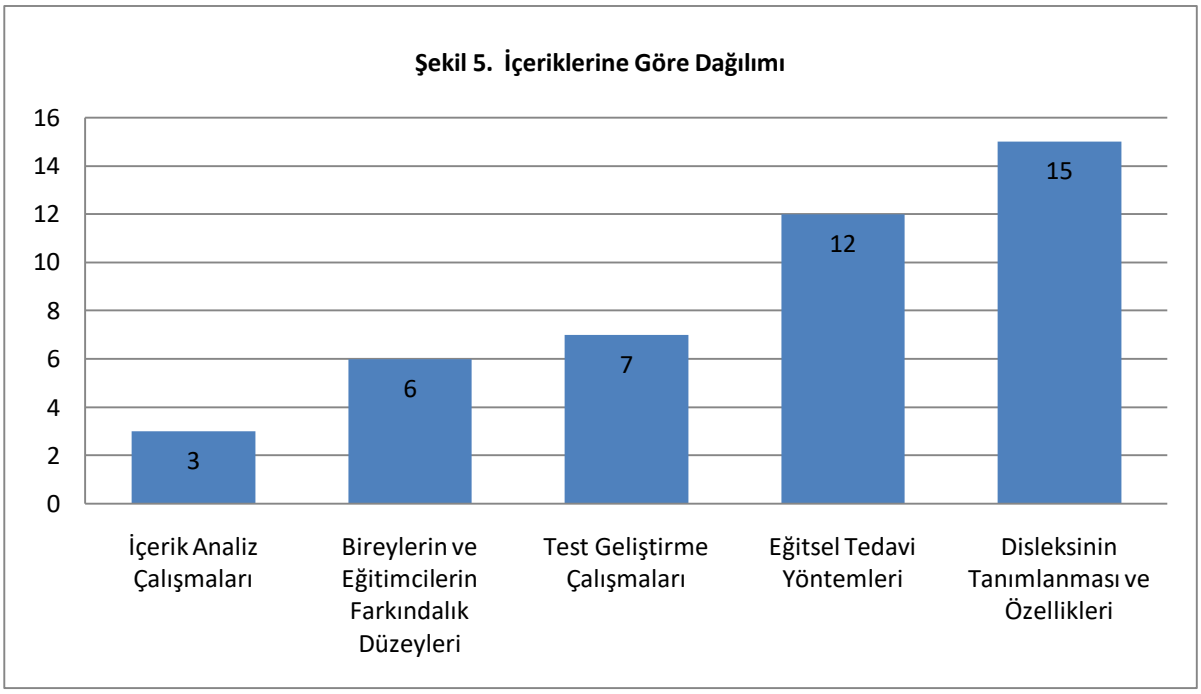
3) Eğitsel Tedavi Yöntemleri

4)İçerik Analiz Çalışmaları

5)Test Geliştirme Çalışmaları

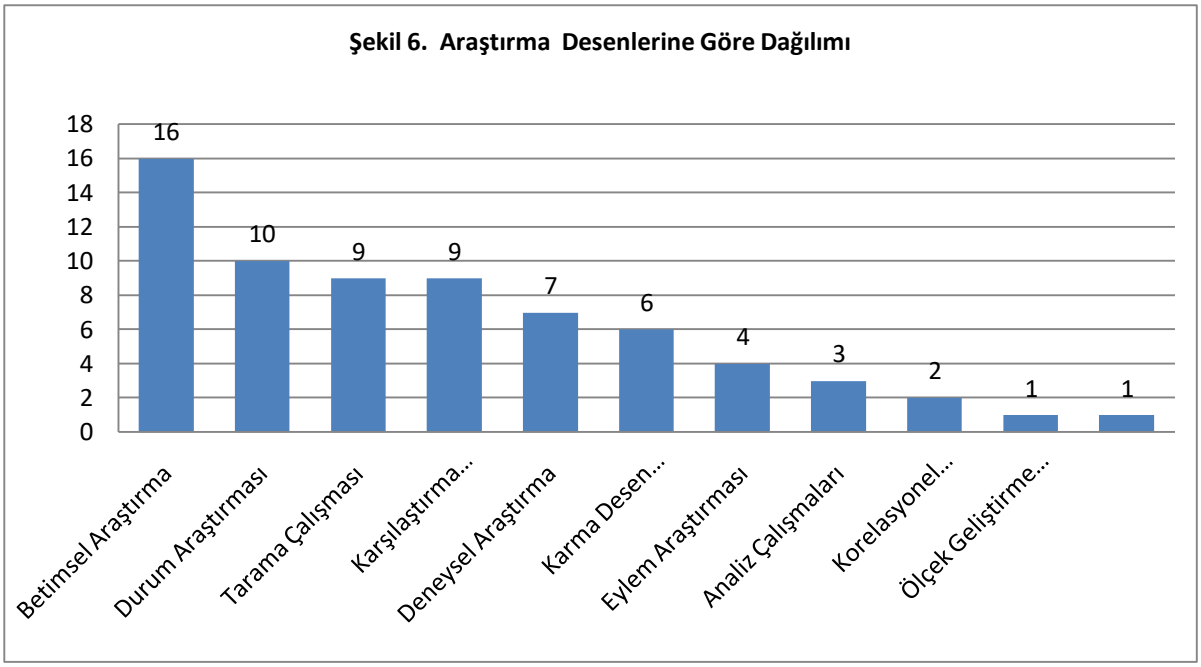
Eğitsel tedavi yöntemleri başlığı altında; okuma-yazma becerisinin geliştirilmesi, erken müdahale eğitimi, 3P metodu ile boşluk tamamlama tekniği, bireyselleştirilmiş okuma programı, çoklu duyusal yaklaşımla okuma öğretimi, fonolojik farkındalık becerisi, akıcı okuma becerisi, görsel algı becerilerinin okumaya etkisi, çift görme odaklı denge egzersizleri konuları yer almıştır.

43 makale çalışmasının 3 tanesi (%7) içerik analiz çalışmaları, 6 tanesi (%14) bireylerin ve eğitimcilerin farkındalık düzeyleri, 7 tanesi (%16) test geliştirme çalışmaları, 12 tanesi (%28) eğitsel tedavi yöntemleri, 15 tanesi ise (%35) disleksinin tanımlanması ve özelliklerine yönelik çalışmalardır. Makale araştırmalarının konularına göre dağılımı şekil-5'te gösterilmiştir.



Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Bu çalışmada incelenen 68 araştırmanın 16'sı (%24) betimsel araştırma, 10'u (%15) durum araştırması, dokuzu (%13) tarama çalışması, dokuzu (%13) karşılaştırma çalışması, yedisi (%10) deneysel araştırma, altısı (%9) karma desen araştırması, dördü (%6) eylem araştırması, üçü (%4) analiz çalışmaları, ikisi (%3) korelasyonel çalışmalar, biri (%1) ölçek geliştirme araştırması, biri (%1) ise geliştirme araştırması yöntemini kullanmıştır**.**Araştırmaların kullandıkları araştırma yöntemlerine göre dağılımı şekil-6'da gösterilmiştir.



Kullanılan veya Önerilen Testler

Bu çalışmaya dahil edilen 39 araştırmada toplamda 60 tane farklı testten bahsedilmiştir. Bunlardan en yaygın olanı 20 araştırmada (%14,9) yer alan Wechsler Çocuklar için Zeka Testi (WISC-R)'dir.İkinci sırada ise Gessel Gelişim Figürleri Testi yedi araştırmada (% 5,2) üçüncü sırada ise Görsel- İşitsel Sayı Dizileri Testi (GIST-A) altı araştırmada (%4,5) yer almaktadır.Yanlış Analiz Envanteri, Bender-Gestalt Görsel Motor Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi araştırmalardabeşer defa (%3,7) yer almıştır.

Kullanılan veya Önerilen	n	Tüm Testler İçinde Yüzdesi
Wechsler Çocuklar için Zeka Testi (WISC-R)	20	14,9
Gessel Gelişim Figürleri Testi	7	5,2
Görsel – işitsel Sayı Dizileri Testi (GiST–A)	6	4,5
Yanlış Analiz Envanteri	5	3,7
Bender-Gestalt Görsel Motor Algı Testi	5	3,7
Peabody Resim Kelime Testi	5	3,7
Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi	5	3,7
Özgül Öğrenme Güçlüğü Bataryası	4	3,0
Harris Lateralleşme Testi	4	3,0
Sağ-Sol Dominans (Heat) Testi	4	3,0

Hızlı Otomatik İsimlendirme Testi	3	2,2
Woodcock-Johnson III ve Woodcock Okuma Uzmanlığı Testi	3	2,2
Standford – BinetZeka Testi	3	2,2
WRAT Geniş Kapsamlı Başarı Testi	3	2,2
Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi	3	2,2
İnsan Çiz Testi	2	1,5
Verimli Kelime Okuma Testi-2 (TOWRE-2)	2	1,5
Yazılı Dil Testi-4 (TOWL-4)	2	1,5
Okuma Testi	2	1,5
Saat Çizim Testi	2	1,5
Tandem Yürüyüşü Testi	2	1,5
Çizgi Yönünü Belirleme Testi (ÇYBT)	2	1,5
Sayı Dizisi Öğrenme Testi(SDÖT)	2	1,5
Stroop Testi (ST)	2	1,5
Rorschach Testi (Mürekkep lekesi testi)	1	0,7
T.A.T. testi (Tematik Algı Testi)	1	0,7
C.A.T. testi (Çocuklarda Tematik Algı Testi)	1	0,7
Öğretmen Bilgi Formu ve Disleksi Bilgi Testi	1	0,7
Okuma Yazma Becerilerinin incelenmesi	1	0,7
Ses İzolasyonu Testi	1	0,7
Kapsamlı Fonolojik İşlem Testi-2 (CTOPP-2)	1	0,7
Gray Sesli Okuma Testi-4 (GORT-4)	1	0,7
Matematik Testi	1	0,7
Öncelik Sonralık İlişkilerinin Sorgulanması	1	0,7
Görme Keskinliği Testi	1	0,7
Modifiye Denge Duyusal İnteraksiyonu Klinik Testi (MDDİKT)	1	0,7
Stabilite Limiti Testi (SLT)	1	0,7

Karşıya Yürüme Testi	1	0,7
Fonolojik Farkındalık Testi	1	0,7
Harfleri Tanıma Kontrol Formu	1	0,7
Kelime Okuma Bilgisi Testi	1	0,7
İz Sürme Testi	1	0,7
İşaretleme Testi	1	0,7
Fonksiyonel uzanma testi (FUT)	1	0,7
Zamanlı kalk ve yürü testi (ZKYT)	1	0,7
Mangina Testi	1	0,7
İşitsel Sözel Öğrenme testi	1	0,7
Kelime İlişkilendirme Testi	1	0,7
Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testi (BOMYT)	1	0,7
Dinamik Ergoterapi Kognitif Testi-Çocuk (DOTCACh)	1	0,7
AnnetPeg Testi	1	0,7
Praksis Testi	1	0,7
Sürekli Performans Testi (SPT)	1	0,7
Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-2 (SOBAT-2)	1	0,7
Motor Yetenek Olmaksızın Görsel Algılama Testi-3 (MVPT-3)	1	0,7
Zihin Kuram Test	1	0,7
Pediatrik Yaşam Kalitesi Ölçeği (PedsQL)	1	0,7
Parmak-Burun İzleme Testi	1	0,7
Yönetici İşlevler Davranış Değerlendirme Envanteri	1	0,7
Yazma Testi	1	0,7
Toplam	**134**	**100,0**

Kullanılan veya Önerilen Ölçekler

Çalışmaya dahil edilen 39 çalışmada 16 farklı ölçek yer almaktadır.Bunlardan Bracken Temel KavramÖlçeği İfade Edici Formu ve Yürütücü işlevler ve aktivite rütinleri ölçeği (YİARÖ) ikişer defa, diğer ölçekler ise birer defa araştırmalarda yer almıştır.

Kullanılan veya Önerilen Ölçekler	n	Tüm Ölçekler İçinde Yüzdesi
Bracken Temel KavramÖlçeği İfade Edici Formu	2	11,11
Yürütücü işlevler ve aktivite rütinleri ölçeği (YİARÖ)	2	11,11
Dinamik Ergoterapi Biliş Ölçeği, Conners Kapsamlı Davranış Değerlendirme Ölçeği	1	5,56
Brown Dikkat Eksikliği Bozukluğu Ölçeği	1	5,56
Colorado Öğrenme Güçlüğü Anketi Okuma Alt Ölçeği (CLDQ-R)	1	5,56
Pediatrik Sağlıkla İlgili Yaşam Kalitesi Ölçeği	1	5,56
Sesli Okuma Akıcılığı Ölçeği	1	5,56
Prozodik Okuma Ölçeği	1	5,56
Ortam ve Seslendirme Ölçeği	1	5,56
Pediatrik Berg Denge Ölçeği	1	5,56
Kişisel Bilgi Formu	1	5,56
Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği	1	5,56
Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği	1	5,56
Delis Yürütücü işlevler Ölçeği	1	5,56
Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği	1	5,56
DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği	1	5,56
Toplam	**18**	**100,00**

Araştırmaların Bulguları (Sonuçları, Etkileri)

Bu çalışmaya dahil edilen 25 araştırmanın 10'u yüksek lisans tezi, dördü doktora tezi, 3'ü tıpta uzmanlık tezi, 8'i ise makaleden oluşmaktadır. Araştırmaların sonuçları şu şekilde sıralanmıştır;

Akçay'ın (2014) yüksek lisans tezinde, disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemlerine, öğrenim durumlarına, mezun oldukları üniversitelere, okuttukları sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.Ankete katılım sağlayan öğretmenlerden hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akyürek'in (2017) doktora tezinde, disleksili çocukların görsel algı beceri parametrelerinden ayırt etme, görsel hafıza, uzaysal ilişkiler, şekil zemin algısı, tamamlama ve taramayı içeren aktivitelerin aynı ortamda aynı düzeyde çocuklar ile karşılaştırıldığında ergoterapisttarafından yapılan bilişsel terapi uygulamasının etkin bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.Ayrıca dikkat, hafıza, oryantasyon, motor planlama ve sınıflandırma becerileri ile ilgili aktiviteleri çocuğun seviyesine göre derecelendirerek ergoterapist tarafından yapılanbilişsel terapi uygulamasının etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altuntaş'ın (2010) yüksek lisan tezinde, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre disleksinin genel özellikleri, dislektik davranışlar, disleksi tanı süreci ve dislektiklerin eğitim sürecine ilişkin bilgileri farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmadıkları yalnızca tekrar yapma, sabır gösterme, ek süre tanıma ve öğrencinin yapabileceği çalışmalar verildiği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin hem disleksi hem de dislektiklerin eğitimindeki yeterliliği araştırılmış ve sınıf öğretmenlerinin her iki konuda da kendilerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı'nın (2015) doktora tezinde, Amerika Birleşik Devletleri'nde dislektik bireylerin değerlendirmelerinin işitme-görme, anlama-sözlü dil yeteneği ve fonolojik farkındalık beceri alanlarında değerlendirildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu üç alana ait becerilerinvarlığı ve kişide bulunma derecesi, bazı standart testlerle ölçülmektedir. Türkiye'de ise dislektik bireylere standart testlerle yapılan ön ve son değerlendirmelerden söz etmek mümkün değildir. Amerika Birleşik Devletleri'nde dislektik bireylere verilen öğretimlerde Çoklu Duyusal Öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. Bu öğretim programı dislektikler üzerinde yapılan pek çok bilimsel araştırmada olumlu sonuçlar vermiştir. Ülkemizde ise yaygın olarak dislektik bireylere uygulanan standart, planlı ve özel bir okuma eğitimi programından söz etmenin mümkün olmadığı sonucuna varılmıştır. Dislektik bireylere ABD'de uygulanan eğitim uygulamaları; Müdahale Dönüt Eğitim Modeli (RTI), Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (IEP), Bölüm 504 Planı ve Yeterli Yıllık İlerleme (AYP)'dir. Ülkemizde, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere özel eğitim hizmetleri haricinde verilen destek eğitim hizmetleri ise; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), Kaynaştırma Eğitimi ve Destek Eğitim Sınıfları'dır.

Baltacı'nın (2017) yüksek lisans tezinde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin içe yönelik öfkeleri yüksek düzeyde görülürken öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin ise öfke kontrollerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik ölçeğinin tüm boyutlarında ve toplam puanlarında öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin olan öğrencilerden daha yüksek ortalamalar aldığı görülmektedir.

Çolak'ın (2019) yüksek lisans tezinde, yapılan on iki drama etkinliği sonucunda bilginin kalıcı hale gelmesinde drama yönteminin olumlu katkısının olduğu ortaya çıkmıştır.Öğrencinin ilgisini çeken materyallerle çalışması ve süreçte aktif olarak yer alması onun unutkanlığını engellemiştir. Öğrenci süreçten keyif almış, duygu ve düşüncelerini birlikte harekete geçirmiş, etkinliklerde görsel ve işitsel öğeleri ve beden dilini kullanarak algının unsurlarını bir arada kullanmayı başarabilmiştir.Öğrencinin davranış bozukluğunun olmadığı ancak yapamadıkça davranışlarında bozulmaların olduğu, öğrenci yapamama kaygısından kurtuldukça öfke, utangaçlık ve çekingenliğinin azalarak öz benlik algısının olumlu yönde geliştiği belirtilmiştir.

Çorlu'nun (2007) yüksek lisans tezinde, farklı algılamaları nedeniyle potansiyel başarıları gölgelenen disleksili bireyler için erken yaşlardan itibaren iletişim tasarımı gibi bir alanda eğitilmelerinin onların daha mutlu, başarılı ve üretken bireyler olarak topluma kazandırılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.İletişim tasarımı açısından son derece önemli olan yönlendirme işareti kullanımı dislektik bireylerin sıkça başvurduğu görülmüştür. Dislektiklerin bu farklılıkları onların işaret dili kullanımına daha yatkın olduklarını göstermektedir.

Dikeç'in (2017) doktora tezinde, 2'nci sınıfta okuma bozukluğu(OB) grubu ile kontrol grubu arasında gözlenen ders başarısı farkı, 4'üncü sınıfta azalmıştır. Böyle bir bulgu, OB sorununun aslında bir kapasite sorunu olmaktan çok gelişimsel bir sorun olduğunu düşündürmektedir. Yani bulgulara göre okuma bozukluğu grubundaki çocuklar henüz yeterince olgunlaşmamış ya da hazır oluş seviyesine henüz ulaşamamış olduğu sonucuna varılmıştır.

Gür'ün (2013) yüksek lisans tezinde,disleksi tanısı konmuş veya disleksi özellikleri taşıyan Danimarka'dan 3, İngiltere'den 3, İtalya'dan 3 ve Türkiye'den 3 birey olarak, toplam 12 bireyle yapılan görüşmelerden 11 tanesi disleksi olduklarının farkındadır.SadeceTürkiye'den bir birey disleksi olduğunu mülakat esnasında öğrenmiştir.Türkiye'den bir birey hariç diğer bireyler kendi durumları hakkında net bilgilere sahipken Türkiye'de görüşme yapılan ve disleksi olduğu düşünülen bireyinkendisindeki durumun ne olduğu konusunda hiçbir fikrinin olmadığı görülmüştür. Ülkemizde görüşme yapılan bireylerle diğer ülkelerde görüşme yapılan bireyler arasında disleksi farkındalığı konusunda anlamlı farklar olduğu bulunmuştur.

Kayabaşı'nın (2019) doktora tezine göre, öğretmenlerin görüşlerine göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin belirgin şekilde derse karşı ilgisiz oldukları ve özgüven problemleri yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan çocukların fizyolojik profilleri hakkında en fazla belirttikleri durum ise konuşma problemleri yaşadıklarına yöneliktir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ne tür uygulamalar yaptıklarına ilişkin sonuçlarda en fazla uygulama davranışa dayalı dönüt vermedir.

Karamuklu'nun (2018) yüksek lisans tezinde, disleksi olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin hece okuma, kelime okuma, cümle okuma, harf yazma, hece yazma ve cümle yazma becerilerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Korkmaz'ın (2019) tıpta uzmanlık tezinde, basit görsel uyaranla hesaplanan kallozal iletim zamanı kötü okuyucular ile iyi okuyucular arasında farklılaşmamıştır. Bu sonuç sağlıklı ancak yavaş okuma hızına sahip kötü okuyucularla disleksik bireylerdeki okuma probleminin nöral temellerinin benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Pala'nın (2016) yüksek lisans tezinde, dislektik birey ebeveyni olmak ile ruhsal belirtilerden somatizasyon, obsesyon-kompulsiyon, depresyon, anksiyete, hostilite, fobik kaygı belirtileri ve paranoid düşünceler düzeyi arasında bir ilişki görülememiştir. Hiperaktivite, dürtüsellik belirtileri, dikkat eksikliği ve dikkat eksikliği hiperaktiviteyle ilişkili özelliklere ait belirtiler açısından dislektik birey ebeveyni olmak bir farklılık oluşturmamaktadır. Dikkat eksikliği belirtileri, dislektik çocukların anne babalarında daha yoğun şekilde izlenmiş olmasına karşın erişkin dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi açısından ölçek geneli değerlendirildiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Polat'ın (2013) yüksek lisans tezinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hiçbiri özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerinin bireysel gereksinimlerine özel herhangi bir etkinlik ya da materyal kullanmamıştır. Konu alanı uzmanları

(KAU), sınıf öğretmenleri ve velilerden ulaşılan sonuç, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine cevap verebilecek ve yaygın kullanılabilecek en uygun teknolojinin web destekli uyarlanabilir bir öğrenme sistemi olduğu şeklindedir.

Saçaklıdır'ın (2018) tıpta uzmanlık tezinde, disleksi tanısı almış çocuklarda okuma probleminin dışında statik ve dinamik denge parametrelerinin de etkilendiği, altı haftalık fizyoterapi ile okuma, denge ve yaşam kalitesi parametrelerinde anlamlı iyileşme görüldüğü saptanmıştır.

Tanır'ın (2017) tıpta uzmanlık tezinde, Pür Disleksi tanılı çocuklarda fonolojik farkındalık en tanısal belirleyici olarak saptanmıştır. Disleksi tanılı (Pür Disleksi ve Disleksi + DEHB) çocuklarda fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme de belirgin kusurlar olduğu değerlendirilmiştir. Disleksi + DEHB eştanılı grupta testlerin tanısallığı açısından yapılan analizlerde; çocuklara uygulanan nörobilişsel bataryanın içerdiği alt testler arasında en uygun alt testler, sırasıyla HOİT Sayı Alt Testi, Stroop TBAG Testi, İşaretleme Testi ve ÇYBT olarak saptanmıştır.

Topalca'nın (2019) yüksek lisans tezinde, araştırma sonucunda drama yönteminin dislekside sesbilgisel farkındalık becerisine olumlu etki ettiği ve bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Sezgin ve Akyol'un (2015) çalışmalarında, okuma güçlüğü olan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma tekniklerinin (tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları) sesli okuma hatalarının azalmasında ve okuduğunu anlama düzeyinin artırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Akyol ve Yıldız'ın (2010) çalışmalarında, okuma ve anlama sorunu olan bir ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin okuma hatalarının giderilmesinde tekrarlı okuma ve harf tanıma yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akyürek ve Bumin'in (2018) çalışmalarında, disleksili çocuklarda yürütücü fonksiyonların etkisi ile aktivite rutinlerinin olumsuz yönde etkilendiği ancak ev okuryazarlığı çevresinin aktivite rutinlerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bakır ve Babür'ün (2019) çalışmalarında, hızlı otomatik isimlendirme testinin (HOTİ) çocuğun görsel sembolleri doğru ve hızlı bir şekilde isimlendirme yetisine dayanan güvenilirliği ve geçerliği yüksek bir test olduğu ayrıca testin okuma başarısı ve akıcılığının değerlendirilmesinde ve çocuğun ihtiyaçlarına uygun eğitim planlarının oluşturulmasında önemli bir açığı kapatacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı'nın (2017) çalışmasında, öğretmenlerin yalnızca % 40'ının üniversite öğrenimleri sırasında disleksi hakkında bilgilendirildiği ve bu bilgilenmelerin bir veya birkaç ders saatten oluşan kısa bilgilendirmelerden oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Branş bazında ise en çok rehber öğretmenler % 83 oranında, okul öncesi öğretmenleri ise % 61 oranında üniversitede disleksi eğitimi aldıklarından bahsetmiştir.Öğretmenlerin mesleklerine atandıktan sonra da disleksi hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin % 97'si, hizmet içi eğitimlerde disleksi hakkında bilgilendirilmediklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin % 30'u disleksi kavramını daha önce hiç duymadıklarından bahsetmişlerdir.

Baş'ın (2008) çalışmasında, işitme güçlüğü, dikkat eksikliği ve disleksisi bulunan bir çocuğun okuma yazma öğrenimine ilişkin sorununu çözmek üzere 12 hafta boyunca uygulanan Çoklu Duyusal Yaklaşımın OrtonGillingham Programıyla ilk okuma yazma çalışmalarının başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamalar sonucunda çocuğun öğretim

düzeyinde bir okuyucuseviyesine yükseldiği ayrıca duygusal problemlerini halletmiş, cihaz adaptasyonun sağlamış olduğu görülmüştür.

Hökelekli, Çak ve Kültür'ün (2019) çalışmasında, anne eğitim düzeyi arttıkça çocuğun WISC-R performans zeka puanı, resim düzenleme, şifre ve ardışık yetenek ile kavramsal yetenek puanları artmıştır.Test sonuçlarına göre dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) grubunda erkek çocukları fazla iken, DEHB+Disleksi grubunda kızlar daha fazladır.DEHB+Disleksi ile DEHB gruplar arasında testler açısından belirgin ayırt edici nokta, WISC-R alt testlerinden genel bilgi ve aritmetik puanları DEHB+Dislekside daha düşük iken resim tamamlama puanı daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca Stroop testinin 1. ve 2. bölümlerinde tepki süresi beklenenden uzun ve okuma hızı düşük olanların DEHB+Disleksi grubu olduğu saptanmıştır.

Dağ'ın (2010) çalışmasında, uygulama sonucunda öğrencinin okuma hatalarının azalmasında, kelimeleri doğru tanımasında ve okuduğunu anlama becerisinde 3P metodunun ve boşluk tamamlama tekniğinin etkili olduğu, okuma hatalarının önemli ölçüde giderildiği ve okuma düzeyinin endişe basamağından öğretim basamağına doğru gelişme gösterdiği saptanmıştır. Öğrenciyle gerçekleştirilen 39 saatlik çalışmanın sonucunda, onun noktalama işaretlerine önem vererek, vurgu ve tonlamaları doğru ve yerinde kullanarak okuma yaptığı belirtilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmaya dahil edilen 68 araştırmanın 43'ü makale, 15'i yüksek lisans tezi, 5'i doktora tezi, 5'i tıpta uzmanlık tezi olarak belirlenmiştir.

Araştırmaların bilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde 20 yüksek lisans ve doktora tezinin; rehberlik ve psikolojik danışmanlık, psikoloji, sınıf öğretmenliği, sistem mühendisliği, drama ve eğitim, sanat ve tasarım, eğitim yönetimi, denetimi, planlaması ve ekonomisi, özel eğitim, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, fiziksel tıp ve rehabilitasyon, ergoterapi, fizyoloji, çocuk - ergen ruh sağlığı ve hastalıkları olmak üzere çok çeşitli bilim dallarında araştırmaların yapıldığı görülmüştür.

Araştırmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında çalışmaların 2010 yıllından sonra artmaya başladığı, 2019 yılı on beş çalışma ile en fazla araştırmanın bulunduğu yıl olarak belirlenmiştir. Disleksi alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımına baktığımızda son yıllarda bir artış olsa da bu konuda önemli bir açığın olduğu görülmektedir.

Araştırmaların içeriklerine göre dağılımında incelenen 25 yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tez çalışmasının 3'ü dislektik bireylerin ruhsal profilleri, 4'ü disleksinin tanımlanması ve özellikleri, 5'i eğitimcilerin farkındalık düzeyleri, 13'i ise eğitsel tedavi yöntemlerine yönelik araştırmalardır. 43 makale çalışmasının 3'ü içerik analiz çalışması, 6'sı bireylerin ve eğitimcilerin farkındalık düzeyleri, 7'si test geliştirme çalışmaları, 12'si eğitsel tedavi yöntemleri, 15'i ise disleksinin tanımlanması ve özelliklerine yönelik çalışmalardır.

Kullanılan veya sözü geçen testler kapsamında incelenen 39 araştırmada 60 farklı test belirlenmiştir. Bunlar içinde en yaygın olarak 20 araştırmada Wechsler Çocuklar için Zeka Testi (WISC-R), ikinci sırada 7 araştırma ile Gessel Gelişim Figürleri Testi, üçüncü sırada ise 6 araştırma ile Görsel-İşitsel Sayı Dizileri Testi (GIST-A), kullanılmıştır. Yanlış Analiz Envanteri, Bender-Gestalt Görsel Motor Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi araştırmalar da 5'er defa yer almıştır.

Disleksinin erken yaşlarda tespit edilmesi hem birçok problemin önüne geçilmesi hem de çocuğun, akranları ile arasındaki açığın daha kolay kapatılması açısından çok önemlidir (Gür, 2013; Karaca, Karaca, Çalış, & Yiğit, 2019). Akt.Dislektik bireyler için erken tanı, bir çocuğun okuma yazma güçlüğü çekip çekmeyeceğinin 5-6 yaşlarına kadar gelişen becerilerinin gözlemlenmesiyle konulan tanıdır(Gür, 2013). Okul öncesi dönemde disleksili çocuklar için ilk tespitte bulunacak olan ebeveyinlerin bu konuda çok iyi bilgilendirilmesi gerekmektedir. Ebeveyinlerin çocuklarını iyi gözlemlemeleri, çocuklarının gelişiminden şüphe duymaları halinde uzmanlardan yardım alarak disleksili çocukların erken tanısına destek olmaları çok önemlidir. Disleksili çocukların anne-babalarca farkedilmemesi durumunda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sorumluluğun hakkıyla yerine getirilebilmesi için de eğitimcilerimizin konuyla ilgili yeterli donanıma sahip olarak yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Mevcut eğitimcilerimizin hizmetiçi seminerlerle konu ile ilgili bilgilendirilmesi yapılmalı, aday öğretmenlerimizin ise müfredatlarında özel öğrenme güçlüklerine önemli ölçüde yer verilmelidir. Tanısı konulan çocuklarımızın ihtiyaçları olan eğitimi alabilmeleri için yurt dışında çokça kullanılan eğitsel tedavi yöntemlerinin ülkemize uyarlaması yapılmalıdır. Bu konuda da akademik çalışmalara yön veren akademisyenlerin rolü büyüktür. Disleksi ve disleksiye eşlik eden dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, anksiyete, depresyon gibi tanıların derinlemesine incelenmesinde psikiyatrislerin, disleksili bireylere daha somut bakış açısıyla beyinde olup bitenleri anlamamızı sağlayan nörologların ve daha birçok meslekte bilim insanının çokça emeği olan disleksi konusu ancak multidisipliner bir çalışmayla tam olarak anlaşılabilmektedir. Disleksi hakkında, her alandan yapılacak olan çok yönlü çalışmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

Acar, S. (2018). Gelişimsel Disleksi ve Endofenotipik Yaklaşım: Nörogenetik, Nörobiyolojik ve Nörobilişsel Temeller. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi (DKYAD)* , 62-91.

Akçay, D. (2014). *İlkokul 1-4. Sınıf Öğretmenlerinin Disleksi İle İlgili Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Akyol, H., & Yıldız, M. (2010). Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma Yazma Becerisini Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy* .

Akyürek, G. (2017). *Disleksili Çocuklarda Bilişsel Terapinin Yürütücü İşlevler ve Aktivite Rutinlerine Etkisi.* Ankara: Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi.

Akyürek, G., & Bumin, G. (2018). Disleksili Çocuklarda Ev Okuryazarlık Ortamı ve Aktivite Rutinleri. *Bozok Tıp Dergisi* , 16-23.

Altuntaş, F. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Anne Babalar için Rehber. (2007). Luxemburg: OİL Yayınları.

Asfuroğlu, B. Ö., & Fidan, S. T. (2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi* , 49-54.

Babür, N. (2018). Özgül Okuma Bozukluğu: Tanımı, Belirtiler ve Eğitsel Öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi* , 67-83.

Bakır, F. H., & Babür, N. (2018). Hızlı Otomatik İsimlendirme Testi'nin Türkçeye Uyarlanması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi* , 35-51.

Balcı, E. (2015). Amerika Birleşik Devletleri'nde Disleksili Bireylere Uygulanan Eğitim ve Öğretim Programlarının Türkiye'de Yapılan Çalışmalara Katkısı Açısından Değerlendirlmesi. *Yayımlanmış Doktora Tezi* .

Balcı, E. (2017). Disleksi Hakkında Gerçekler: Disleksi Nedir ve Ne Değildir? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 1-17.

Baltacı, U. B. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Özyeterlilik Algıları ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi.* Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Baş, Ö. (2008). İşitme Kaybı ve Dikkat Eksikliği Olan Disleksili Bir Çocuğa Çoklu Duyusal Yaklaşımla Okuma Öğretimi Hakkında Durum Çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi* , 21-27.

Bender, W. N. (2012). *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bingöl, A. (2003). Ankara'daki İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası* , 67-82.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem Akademi.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of Content Analysis. *Education and Science* , 33-38.

Çolak, Y. (2019). *Disleksi Teşhisi Konmuş Öğrencilere Drama ile Okuma Yazma Öğretimi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Drama ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Çorlu, M. (2007). *Disleksili Bireyler İletişim Tasarımı Eğitimi İçin Uygun Bir Grup Mudur?* İstanbul : Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğünün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 63-74.

Dikeç, B. (2017). *Okuma Bozukluğunda Gelişimin Rolünün Okul Başarısı İle Çalışma Belleğinin Alt Bileşenleri Açısından 2'nci Ve 4'üncü Sınıflarda İncelenmesi.* İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Doyle, J. (2002). *Dyslexia: An Introductory Guide.* Philedelphia: Whurr Publishers.

DSM-5. (2014). *Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı.* Ankara: Hekimler Yayın Birliği Yayıncılık.

Fawcett, R. I. (2008). *Dyslexia, Learning, and the Brain.* London.

Gür, G. (2013). *Disleksili Bireylerde Erken Tani Konmasinin Önemi ve Disleksi Eğitimlerinde Yurt İçi ve Yurt Dışı Uygulamaların İncelenemesi ve Karşılaştırılması.* Adana.

Hölekli, F. Ö., Çak, T., & Kültür, E. Ç. (2019). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Eşlik Eden Disleksi Ayrımında Temel Nöropsikolojik Testler. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi* .

Karaca, O., Karaca, D. T., Çalış, S., & Yiğit, G. (2019). *Disleksi (Özgül Öğrenme Güçlüğü).* İstanbul: Psikonet Yayıncılık ve Eğitim A.Ş.

Karamuklu, E. S. (2018). *Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri ile Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması.* Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans tezi.

Kayabaşı, Z. E. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüklerine İlişkin Görüş ve Uygulamaları.* Ankara: Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.

Kolburan, Ş. G., & Erbay, E. Ö. (2014). Bir Eğitim Liderliği Örneğinde, Disleksi. *III. International Conference on Interdisciplinary Research in Education* .

Köksal, S. A. (2017). Okuma ve Okuyamamanın Nörolojik Hikayesi. *i* .

Nicolson, R. I., & Fawcett., A. J. (2008). *Dyslexia, Learning, and the Brain.* Massachusetts: The MIT Press.

Pala, S. (2016). *Dislektik Bireylerin Ebeveynlerinde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Ve Psikiyatrik Belirtiler.* İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisana Tezi.

Polat, E. (2013). *Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrenciler İçin Web Destekli Uyarlanabilir Öğretim Sistemi Tasarımı.* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans tezi.

Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD* , 56.

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *FNG & Bilim Tıp Dergisi* , 170-176.

Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal - Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği.* Ankara.

Sezgin, Z. Ç., & Akyol, H. (2015). Okuma Güçlüğü Olan Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education* .

Tanır, Y. (2017). *Disleksi Ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Nörobilişsel Profillerinin Değerlendirilmesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıpta Uzmanlık Tezi.

Topalca, S. (2019). *Drama Yönteminin Dislekside Sesbilgisel Farkındalık Becerisine Etkisi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Drama ve Eğitim Bilim Dalı Yüksek Lisans tezi.

Ünal, E. (2007). *Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi.* ANKARA: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., & Şavlığ, A. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Çeşitli Öğrenme Güçlüklerine Yönelik Farkındalıkları. *Education Sciences* .

Yurdakal, İ. H. (2019). DİSLEKSİ (OKUMA GÜÇLÜĞÜ). F. S. KIRMIZI, & E. ÜNAL içinde, *İlk Okuma Yazma Öğretimi* (s. 423-470). Ankara: Anı Yayıncılık.

HELLENİSTİK DÜNYADA KENTLERİN HELENLER VE BARBARLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Olcay TURAN

Kırklareli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü email: olcayturan@yahoo.com

ÖZET

Büyük İskender'in gerçekleştirdiği fetihler sonrasında hem Batı hem de Doğu Dünyası'nda büyük değişim ve dönüşümler yaşanmıştır. Hellenistik dönemle birlikte siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel alanda ortaya çıkan değişimler Helen polislerinin yapısını da derinden etkilemiştir. Bu durumun yansıması olarak Hellenistik dönem öncesinin polisleri dışa karşı tam bağımsız, ekonomik açıdan kendi kendine yeten ve kendi kanunlarını yapma özgürlüğüne sahip otonom siyasi yapılarken, yeni dönemde fiili olarak söz konusu özelliklerini kaybetmişlerdir. Her ne kadar Hellenistik dönem idarecileri Helen polislerinin otonomilerini tanıdıklarını ileri sürmüşlerse de gerçekte hemen hemen hepsi bağımsızlıklarını kaybetmiştir. Bununla beraber Hellenistik krallıkların desteği ve ortaya çıkan yeni konjonktürel durum içinde polisler ekonomik ve kültürel açılardan en parlak dönemlerini yaşamışlardır. Büyük İskender ve ardıllarının gerçekleştirdikleri kentleşme politikasının bir sonucu olarak Doğu Dünyası'nda kurulan yeni kentler vasıtasıyla Helen kültürünün pek çok unsuru fethedilen bölgelere yayılmıştır. Örneğin Büyük İskender tarafından Afganistan'ın kuzey sınırında göçebelere karşı kurulmuş olan Ai Khanum yerleşiminde gymnasia ve tiyatroya ek olarak bir kütüphane de bulunmaktaydı. Belirtildiği üzere Hellenistik krallıklar Helen kültürünü yerli halk arasında yaymak suretiyle hâkimiyetlerini sürdürmeye çalışmışlar ve bu bağlamda da yalnızca I. Seleukos, egemenliği sırasında 36 adet kent kurdurmuştur. Doğu Dünyası'nda kurulan kentler vasıtasıyla zamanla Helen kültürü yerli halk arasında yayılma imkânı bulmuştur. Hatta Mısır'da bulunan bir papirüs de "*Ben barbarım, Yunanlı gibi davranmayı bilmiyorum*" yazmaktadır. Birkaç istisna dışında Hellenistik dönemin düzenli planlanmış kentleri, bir denetim aracı olarak ya da göçebe topluluklara kentsel yaşama biçimini taşımanın bir aracı olarak yüklendikleri askeri ve stratejik rolü yansıtmaktadırlar. Güçlü savunma duvarları ve konut alanlarının planlanmasında görülen kışla tarzı düzen bu durumun en önemli kanıtıdır ve aynı zamanda bu kentlerin kurulmasında karşılaşılan güçlü direnişin bir göstergesidir. Siyasi, ekonomik ya da kültürel sebeplerle kurulmuş olursa olsunlar netice de Hellenistik krallar tarafından kurulan kentler, Helen kültürünün Yakın Doğu'ya yayılmasında başat bir rol üstlenmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Hellenistik, polis, Büyük İskender, Seleukos Krallığı, Ptolemaios Krallığı.

EFFECTS OF CITIES ON THE HELENS AND BARBARIANS IN THE HELLENISTIC WORLD

ABSTRACT

After the conquests of Alexander the Great, great changes and transformations occurred in the Western and Eastern worlds. Changes in political, economic, social and cultural fields in the Hellenistic period profoundly effected the structure of Helen polis. As a reflection of this development, the Helen polis which had been independent, economically self-sufficient and politically autonomous in terms of law-making, lost its status and autonomy in this new period. Although, the Hellenistic rulers claimed that they respected the autonomy of Helen polis, nearly all of them lost their independence. On the other hand, with the support of the Hellenistic kingdoms and new conjuncture the Helen polis lived their brightest eras in terms of economic and cultural development. As a result of urbanization policy of Alexander the Great and his successors, many aspects of Hellenic culture spread in the newly conquered lands with the help of new cities established in the Eastern world. For example, there was a library in addition to a gymnasia and theatre in the settlement of Ai Khanum which had been established by Alexander the Great against the nomads in the northern borders of Afghanistan. As mentioned, the Hellenistic kingdoms tried to keep their dominance over the local population by spreading the Hellenic culture. In this context, Seleukos I ordered to found 36 new cities during his reign. Through these cities which were established in the Eastern world, the Hellenic culture could spread among the local population. Even one papyrus found in Egypt stated that: "*I am a barbarian, I do not know how to act as a Greek*." With some exceptions, well planned cities of Hellenistic period, reflect their military and strategic role of carrying urban lifestyle to the nomadic societies as a mean of governance. Strong defensive walls and barrack style planning of the residential areas are important evidences of this situation and at the same time it is a manifestation of resistance they encountered. Regardless of their reason of establishment, political, economic or cultural reasons etc., these cities founded by Hellenistic kings played a dominant role in spreading the Hellenic culture to the Near East.

Keywords: Hellenistic, polis, Alexander the Great, Seleucid Empire, Ptolemaic Kingdom.

HELLENİSTİK DÜNYADA KENTLERİN HELENLER VE BARBARLAR ÜZRİNDEKİ ETKİLERİ

Büyük İskender'in fetihleri sonrasında hem Helen dünyasında hem de Asya'da büyük değişimler yaşanmıştır. Büyük İskender'in zaferleri sonrasında ortaya çıkan yeni siyasal, toplumsal ve ekonomik koşullar bu olayların takibinde Hellenistik krallıkların ortaya çıkışı, yeni krallıklar içerisinde Helen ve Asyalı unsurların karışımı ve Helenistik krallıkların büyüme istekleri Helen kentlerinin yapısını derinden etkilemiştir. Helen kent yapısı yalnızca Helen yaşam biçiminin yayılmasını ve İskender İmparatorluğu içerinde ortaya çıkmış olan yeni krallıkların Helen üstünlüğünün kabul edilen bir aracı olarak kalmamış, önemli bir propaganda aracı da olmuştur. Bununla beraber Helen kentleri de fethedilen topraklardan gelen yerel yaşam geleneklerinden de büyük oranda etkilenmiştir (Owens, 1994: 75).

Hellenistik dünyada kentler Büyük İskender'in fetihlerinin ve haleflerinin kurduğu krallıkların yarattığı değişen siyasi koşulları kabul etmek ve benimsemek durumunda kalmışlardı (Ward Perkins, 1978: 18). Her ne kadar Helen kentleri eylem özgürlüklerini yitirdilerse de başka yönlerden karlı çıktılar. Ele geçirilen toprakların kralları ve yerel hanedanları zenginleştiler ve yeni koşullardan gönüllü olarak faydalandılar. Yerel hanedanlar geniş ve kapsamlı bir şekilde uyguladıkları yeni kentler kurma ve yapı inşa programlarıyla kendi güçlerinin büyüklüğünü, sağlamlığını ve ihtişamını ilan ettiler (Martin, 1974: 154-155).

Helen yayılmacılığının doğasında var olan kentler kurma düşüncesi sonraki dönemlerde Makedonya tarafından yenilgiye uğratılan düşmanları yatıştırmak için kullanılan bir strateji haline gelmiştir (Freeman, 2003: 324). Bu hareket tarzı Büyük İskender kadar babası II. Philip tarafından da uygulanmıştır. Hellenistik Krallıklar içinde özellikle Seleukoslar geniş bir alana yayılan topraklarında pek çok yeni yerleşim yeri kurmuşlardır. Örneğin Dicle kıyısında yer alan Seleukia gibi kentler tamamen yeni yerleşimlerken Babil ve Susa gibi kentler eski yerleşimlerdi. Bu dönem içerisinde yalnızca I. Seleukos, 16 tane Antiokheia, 5 tane Laodikeia, 9 tane Seleukia, 3 tane Apameia ve 3 tane Stratonikeia kurmuştur (Mansel, 2004: 496). Hellenistik krallıklar, doğuya akın eden Helenler'in bu ülkelerin ekonomik durumlarını canlandırdıklarını, kraliyet gelirini arttırdıklarını ve hanedanlar için destek olduklarını kavramışlar, bu sebeple satraplıklar dışında sayılan Helen şehirleri kurmak ve bu şehirlere bağımsız bir idare ve otonomi verme yoluna gitmişlerdir (Edwards, 1984: 206; Hansen, 2006: 49-50). Mısır'da kurulmuş olan Ptolemaioslar ise yalnızca birkaç kent ve polis hakkına sahip olmayan politevmalar kurmuşlardır. Bu bölgede kurulan yerleşimlerin hiç kuşkusuz en önemlisi İskenderiye'dir. Bu yerleşimin dışında Naukratis ve Güney Mısır'da yer alan Ptolemais kentlerini de kurmuşlardır (Cohen, 2006: 350, 355, 367).

Izgara planlama potansiyel olarak düşman topraklarda yeni bir kent kurmanın hem en uygun hem de en hızlı yöntemiydi. Helenistik dönem boyunca doğuda kurulmuş pek çok Helen kolonisinin kışla tarzı tek düzeliği, yeni kurulan bu kentlerden birçoğunun temel olarak askeri nitelikli olduğunu göstermektedir. Yeni kentlerden pek çoğu son derece standartlaştırılmış, tasarımın temeli basit matematik oranlara dayalı bir plana göre yapılmıştı. Ortaya çıkan kentlerin tek düzeliği kuruldukları dönemin siyasi yapısını yansıtmaktaydı. Izgara modeline göre tasarlanan bu yeni yerleşimlerde diğer Helen polislerinde bulunan hemen hemen tüm yapılar yer almaktaydı (Erksine, 2005: 200; Akarca, 1998: 46-60). İskender'in kurmuş olduğu askeri kolonilerde bile gymnasia ve tiyatro bulunmaktaydı.

Afganistan'ın kuzey sınırında yer alan Ai Khanum yerleşiminde gymnasia ve tiyatroya ek olarak bir kütüphanesi de vardı. Bu kütüphanede bir Helen felsefe metninin yazılı olduğu papirüs kalıntılarına rastlanmıştır (Shipley, 200: 305).

Hellenistik dünyanın yeni yöneticileri kenti bir propaganda olmanın yanı sıra bir denetim ve Helenleşme aracı olarak da görmüşlerdir. Bu dönem içerisinde yalnızca yeni kentler inşa etmekle yetinilmemiş, var olan kentler de Helen modeline uygun olarak dönüştürülmüştür. Küçük Asya'nı batısındaki Helen ve yarı Helen krallıklar bu gelişmelerin ön sırasında yer almaktaydılar. Bahsi geçen bölgede Helen ve barbarlar yüzyıllardır yan yana yaşamaktaydılar. Sonuç olarak da bu bölgede Helen ve barbar kültürleri arasındaki en olumlu etkileşim yaşandı (Billows, 1997: 74-75).

Birkaç istisna dışında Hellenistik dönemin düzenli planlanmış kentleri, bir denetim aracı olarak ya da Balkanlar'da olduğu gibi bölgenin dağlı kabilelerine kentsel yaşama biçimini taşımanın bir aracı olarak yüklendikleri askeri ve stratejik rolü yansıtmaktadırlar. Güçlü savunma duvarları ve konut alanlarının planlanmasında görülen kışla tarzı düzen kural oluşturmaktaydı ve bu kentlerin kurulmasında karşılaşılan güçlü direnişin bir göstergesiydi (Diodoros, 1983: 16. 71. 1-2; Polybios, 1954: 10. 27; Cohen, 1995: 63; Griffith, 1935: 157-159).

Savaş stratejisine ek olarak teknolojik, siyasi ve ekonomik alanda yaşanan gelişmeler neticesinde Hellenistik dönemde var olan hiçbir kent krala etkin bir şekilde karşı koyabilecek kabiliyet ve yeterlilikte değildi. Bununla beraber hem siyasi hem de psikolojik olarak bir Hellenistik kralda polisleri ortadan kaldıracak yeteneğe sahip değillerdi. Bu sebeple krallar ile kentler arasında bir uzlaşma sağlanmak zorunda kalınmıştı. Aklı başında krallar polis geleneklerine saygı duyardı(Billows, 1997: 74). Bu dönemde demokratik meclisler toplanmaya devam etti; kent kendi kanunlarını koruyabilecek, krallara ya da diğer kentlere elçiler yollayabilecek ve böylece bağımsızlık masalı sürdürülecekti. Bununla beraber çoğu yerleşime II. Philip'den başlayarak ayaklanmalarını önlemek amacıyla Makedon garnizonları yerleştirilmişti (Freeman, 2003: 325).

Hellenistik krallıklar, Helen dünyasında yer alan kentlerin hamileri oldular ve birçok Helen kenti Hellenistik krallıkların onlara sunduğu armağanlardan yararlandılar. Kentlerdeki gelişme yalnızca kamu yapılarıyla sınırlı kalmadı. Kentler, yurttaşları için eğitim ve hatta sağlık hizmetleri sağladılar. Daha iyi su ve kanalizasyon donanımları, tüm Hellenistik dünyada yaşam kalitesini iyileştirdi (Burstein, 2004: 303). Bununla beraber yine de Helen anakarasında yer alan kentler resmi olarak her hangi bir krallığın parçası değildi. Bu sebepten dolayı bazıları ortak savunma gücü oluşturmak için bir araya gelmenin akıllıca olacağının farkına varmışlardır. Orta Hellas'daki Aitolia Birliği sahip olduğu uyumu, bölgenin Keltler'e karşı başarıyla savunulması sonucunda kazandı. M.Ö. 279'da Delphoi'yi kurtardıktan sonra Amphiktion Konseyine bağlı çoğu kenti bünyesine kattı. Birlikte kararlar kentlerin temsilcilerinin yer aldığı ve yılda iki kez toplanan meclisinde alınmaktaydı. Zaman içerisinde konfederasyonun gücü o denli arttı ki Romalılar'ın Makedon Kralı V. Philippos'a karşı kullanmasına yetecek derecede güçlendi (Rhodes, 2007: 287-291). Helen anakarasında yer alan bir diğer siyasi oluşum ise Kuzey Pelopnnesos'daki kentlerin katılımı ile ortaya çıkmış olan Akhaia birliğidir. Bu birlikte bir meclise sahipti ve ortak bir dış politika belirleyebilmekteydi. Bu birlik M.Ö. 146'da Romalılar tarafından ortadan kaldırıldı (Wilson, 2005: 592).

Atina bu dönem içerisinde bağımsızlığını korusa da, 3. yüzyılda yaşanan ekonomik kriz sonrasında oldukça sarsılmıştır. Tam olarak ayrıntıları belli olmasa da tahıl fiyatlarının artmasına karşın zeytin fiyatlarında yaşanan düşüş,

bir bütçe açığının doğmasına neden oldu. Kentin ünlü çömlekçiliği önemini kaybetti. İskender seferleri sonrasında değerli madenlerin piyasada serbest dolaşımının başlaması, gümüş fiyatını düşürdü hatta 3. yüzyılda Atina gümüş madenleri bir süreliğine kapatılmıştır. Bununla beraber bu dönemde Atina bir kültür merkezi haline gelmişti. Özellikle Hellenistik monarklar bu dönemde Atina'ya önemli miktarda bağışlarda bulunmuşlardır (Archibald, 2001: 105).

Bu dönemde kentlerde kral kültlerinin de yaygınlaştığı görülmektedir. İskender'in yerleştirdiği geleneği takip eden Hellenistik krallar kendilerini tanrı olarak görmeye başladılar. Kentlerde bu yöneticilerin lütfünü kazanmak için kentlerin de bu kişiler adına tapınaklar ve kültler oluşturmaya başladılar (Boardman, 2001: 330).

Helen kentleri Helen kültürünün yayılmasında başlangıçtan itibaren önemli bir rol oynamıştır. Özellikle deniz aşırı yerleşimlerde Helenler, az ya da çok yerli halklarla karışmışlardı. Bunu eski yazarların şehirlerin kuruluşlarına dair verdikleri bilgiler ve kuruluştan çok sonraları yazıtlarda görülen Helen olmayan şahıs adları dolayısıyla bilinmektedir. Thasos'da M.Ö. 6. ve 5. yüzyıllara ait yazıtlarda Thrak şahıs adları oldukça fazladır. Thrakya kıyıları önündeki bu adaya M.Ö. 8. yüzyıldan sonraki bir tarihte Paroslular yerleşmişti. Yazıtlardaki yerli Thrak adlarının çokluğu Helenler arasına ne kadar çok Thrak unsurunun karıştığını göstermektedir (Akarca, 1998: 23). Deniz aşırı yerleşimlere Helenler'in çoğu kez yalnızca erkeklerden oluşan kafileler halinde gittikleri anlaşılmaktadır. Zira Herodotos'tan öğrendiğimize göre Miletos'da Karialı erkekleri öldürerek, kadınları kendileri ile evlenmeye zorlamışlar; bunun üzerine Miletoslu kadınlar Helen kökenli kocaları ile bir sofraya oturmamaya ve adlarını söylememeye ant içmişlerdi. Sonraları bu durum kuşaktan kuşağa geçen bir gelenek halini almıştı (Herodotos, 1973: I. 146). Kuzey Afrika'da yerliler kıyıya yerleşen Theralı Helenlere, daha elverişli yer olarak Kirene'yi göstermişler ve onlara kızlarını vermişlerdir (Calame, 2003: 35-37). Buna karşın eski medeniyet merkezi olan Doğu Akdeniz ülkelerinde kurulan yerleşimlerde durum oldukça farlıdır. Helenler bu ülkelerde yerli şehirlerin yanındaki bölgelerde sadece mahalleler kurmakla yetinmişlerdir. Zira bu bölgelerde hâkimiyet süren güçlü merkezi otoriteler Helenler'in buralarda yerleşimler kurmalarını engellemişlerdir. Bahsi geçen mahalle tipindeki yerleşimlerin en önemli ikisi ise, El-Mina ve Naukratis'dir (Graham, 2007: 2007). Büyük İskender'in fetihleri ile başlayan Hellenistik devir ile beraber Helenler'in bu bölgelerde yerleşimler kurması yolundaki engeller ortadan kalkmış, bu şekilde Yakın Doğu'da pek çok Helen yerleşimi kurulmuştur.

Hellas ve Makedonya dışında yer alan ve bir yerli halk denizi üzerinde kurulmuş olan kentler Helen emperyalizminin yayılmasını sağlayan en temel kurumlardır. Bu bölgelerde pek çok açıdan Helenler ve yerliler arasında sosyal ayrımcılık yaşandığı bilinmektedir. Eulaeua (Persler'in Susa kenti) üzerindeki Seleukeia şehrinde doğuştan Helen olmayan hiçbir yurttaşın kaydına rastlanmamıştır (Cohen, 1995: 180). Mısır'da kurulan Ptolemais hanedanının son hükümdarı VII. Klepatra'nın yerel dili öğrenen ilk hükümdar olduğu söylenirken, Seleukos krallarının, yönetimlerinde Helen olmayanları istihdam etmeleri için üç kuşak geçmesi gerekiştir (Jones, 2006: 34). Bunlar Hellenistik hanedanlıkların yerel kültürden yalıtılmışlığını gösteren çarpıcı örneklerdir.

Yönetilenler ile yönetenler arasındaki kopukluğun en iyi tespit edildiği yer Mısır'dır. Zira bölge iklimini kuru olması pek çok papirüsün bulunmasını sağlamıştır. Dış güçlerle savaşmak için güçlü bir ordu ve donanmaya ihtiyacı olan krallık askeri masrafları karşılamak için halktan büyük oranda vergi almıştır. Bu durum zamanla ülkede karışıklıklara

yol açmış, bunun sonucunda da daha 3. yüzyılda Aşağı Mısır kopmuş ve Ptolemaiosların yerine Nübyeli Firavunların eline geçmişti (Freeman, 2003: 327).

Hellenizim emperyalist bir kültürdü. Bir Mısır papirüsünde, deve sürücüsü, "*Ben barbarım, bir Helen gibi davranmayı bilmiyorum*" diye yakınır (Cartledge, 1997: 7). Bu açılardan incelendiğinde Hellen emperyalizmi 19 ve 20. yüzyıldaki Fransız emperyalizmi ile karşılaştırılabilir. Bu dönemde Fransız tebaasında yer alan her hangi bir Fransız kökenli olmayan kişinin Fransız vatandaşı olabilmesi için yerli dilini ve dinini terk ederek Fransız dili ve dinin kabul etmesi gerekirdi. Bu dönemde de Helence konuşmak, tiyatro ve gymnasiuma gitmek gerekmekteydi (Freeman, 2003: 327-28).

Bunun sonucunda pek çok kimse asimile olmuştur. Bu dönemde Helence uluslar arası bir dil haline gelmiştir. Özellikle Hellenistik krallıkların ordusunda yer almak isteyen bir kişi Helence öğrenmek zorundaydı. Bu dönemde Asya ve Afrika'da kurulan Helen kentleri kadar ordu da Helen kültürünün yayılmasında etkili olmuştur.

Hellenistik dönem boyunca yaygınlaşan oyunlarda Helen kültürünün yayılmasına yardım etmiştir. Örneğin İsthmos oyunlarında Helenler'in yanında Romalılar'ın da yarışmış olması Helen kültürün o dönemde ne denli genişlediğini göstermektedir (Freeman, 2003: 329).

Hellenistik dönemle beraber, Helen kent yaşantısında gözle görülür değişiklikler yaşanmıştır. Zira Klasik dönem Helen kentleri, dışa karşı tam bağımsız, kendi kanunlarını kendi yapan ve ekonomik olarak kendi kendine yetebilmen siyasi yapılarken, Hellenistik dönemle beraber bu özelliklerini yitirmişlerdir. Bu tarihten sonra her ne kadar Hellenistik krallar tarafından özgür oldukları ifade edilse de gerçekte Helen kentlerinin tamamı kralların hâkimiyeti altına girmişlerdi. Bu dönem içerisinde Helen kentleri her ne kadar bağımsızlıklarını yitirseler de Hellenistik krallıkların hâkimiyeti altında özellikle ekonomik ve kültürel alanda güçlenmişlerdir. Helenistik krallarda hâkimiyetleri altında tuttukları yerli halkları kontrol etmek maksadıyla Helen kentlerinin yapısından yaralanmışlardır. Hâkimiyet altında tuttukları topraklar üzerinde pek çok kent kurmuşlar, böylelikle yerli halk arasında Helen kültürünü yayarak hâkimiyetlerini sürdürmeye çalışmışlardır. Bu dönem içerisinde Helen kültürü tüm Yakın Doğu'ya yayılmasındaki belki de en önemli rolü kentler üstlenmiştir.

KAYNAKÇA

Akarca, A. (1998). Şehir ve Savunması, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Archibald, Zofia, (2001). Hellenistic Economies, New York: Routledge.

Billows, Richard A, (1997). Kings and Colonists, Leiden, New York and Köln: Brill Academic Publishers.

Boardman, John, (2001). The Oxford Illustrated History of Greece and the Hellenistic World, Oxford: Oxford University Press.

Burstein, Stanley M, (2004). Ancient Greece, Oxford: Oxford University Press.

Calame, Claude, (2003). Myth and History in Ancient Greece, Princeton: Princeton University Press.

Cartledge, Paul, (1997). Hellenistic Constructs, California: University of California Press.

Cohen, Getzel M, (2006). The Hellenistic Setlements in Syria, the Red Sea Basin and North Africa, California: University of California Press.

Cohen, Getzel M, (1995). The Hellenistic Settlements in Europe, the Islands and Asia Minor, Los Angeles: Universitiy of California Press.

Diodoros, (1983). Bibliotheke Historikhe, London: Loeb Classical Library.

Edwards, Iorverth Eiddon Stephen, (1984). The Cambridge Ancient History, Vol. 7, Part. 1, Cambridge: Cambridge University Press.

Erksine, Andrew, (2005). A Companion to The Hellenistic World, Boston: Wiley-Blackwell.

Freeman, Charles, (2003). Mısır, Yunan ve Roma, Ankara: Dost Kitapevi.

Graham, A. J, (2007). Colony and Mother City in Ancient Greece, Manchester: Manchester University Press.

Griffith, G. T, (1935). The Mercenaries of the Hellenistic World, Cambridge: Cambridge University Press.

Hansen, Mogens Herman, (2006). Polis, Oxford: Oxford Universty Press.

Herodotos, (1973). Herodot Tarihi, Çev., A. Erhat ve M. Ökmen. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Jones, Prudence J, (2006). Cleopatra: A Sourcebook, Oklahoma: University of Oklahoma Press.

Mansel, Arif Müfit, (2004). Ege ve Yunan Tarihi, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Martin, Roland, (1974). L'Urbanisme dans la Grece Antique, Paris: Picard.

Owens, E. J, (1994). The City in The Greek and Roman World, New York: Routledge.

Polybios, (1954). Historion Prote, ed., W.R. Paton, London: Loeb Classical Library.

Rhodes, Peter John, (2007). The Greek City States, Cambridge: Cambridge University Press.

Shipley, Graham, (2000). The Greek World After Alexander, New York: Routledge.

Ward Perkins, J. B, (1978). Cities of Ancient Greece and Italy: Planning in Antiquity, London: George Braziller.

Wilson, Nigel Guy, (2005). Encyclopedia of Ancient Greece, New York: Routledge.

ANONİM ŞİRKETLER HUKUKUNDAKİ DÜZENLEMELERİN GİRİŞİMCİLİĞE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Onur SARI
Doktor Öğretim Üyesi, İstanbul Kent Üniversitesi, dronursari@outlook.com

ÖZET

6102 sayılı Türk Ticaret Kanunu'yla birlikte Türk Ticaret Hukuku'nda köklü değişimlere gidilmiştir. Bu değişim girişimcilik ekosistemini de etkilemiştir. Türk Ticaret Kanunu'nda kabul edilen fikri mülkiyet haklarının sermaye olarak şirkette konulabilmesi, tek pay sahipli anonim şirketlerin kuruluşuna cevaz verilmesi ve imtiyazlı pay düzenlemeleri girişimciliği olumlu etkileyecektir. Nitekim sermaye kıtlığı çeken girişimciler fikri haklarını şirkete ayni sermaye olarak koyabilecek, imtiyazlı paylarla şirketin kontrolünü ellerinde tutabilecek ve tek pay sahipli anonim şirketlerle tek başlarına şirketleşebileceklerdir. Bir diğer yandan asgari başlangıç sermayesi düzenlemesi ve bağlam hükümleri girişimciliğe pek de katkı sunmayan düzenlemelerdir. Asgari başlangıç sermayesi her ne kadar sermayenin korunması ilkesinin bir sonucu olsa da sermaye kıtlığı yaşayan girişimcileri olumsuz etkilemektedir. Bağlam hükümlerinin varlığı da girişimcinin pay devrine etki etmesini engelleyecektir. Türk Ticaret Kanunu'nda bu konuların girişimcileri de dikkate alarak tekrardan değerlendirilmesinde fayda vardır.

Anahtar Kelimeler: Ticaret Hukuku, Fikri Mülkiyet Hukuku, Fikri Mülkiyet Hakları, Pay Devri, Fikri Mülkiyet Haklarının Değerlemesi, İmtiyazlı Pay, Anonim Şirketler, Girişimcilik

THE EVALUATION OF THE EFFECTS OF REGULATIONS IN THE JOIN STOCK COMPANY LAW ON ENTREPRENEURSHIP

ABSTRACT

Together with the Turkish Commercial Code nr. 6102, radical changes have been made in Turkish Commercial Law. This change has also affected the entrepreneurship ecosystem. Being able to add the value of intellectual rights as a capital in the company, allowing the establishment of single-shareholder corporations and the regulations regarding privileged shareholding , which are all accepted in the Turkish Commercial Law, will affect entrepreneurship positively. As a matter of fact, the entrepreneurs who suffer from capital shortages will be able to put their intellectual property rights to the company as a capital in kind, keep the company under their control with the help of privileged shares and incorporate on their own by courtesy of single-shareholder corporations. On the other hand, the minimum initial capital regulation and the context provisions are the regulations that do not contribute much to entrepreneurship. Although the minimum initial capital is a result of the principle of capital maintenance, it negatively affects entrepreneurs experiencing capital shortages. Also, the existence of context provisions will prevent the entrepreneur from influencing the share transfer. It is useful to re-evaluate these issues in Turkish Commercial Law by also considering the entrepreneurs.

Keywords: Commercial Law, Intellectual Property Law, IP Rights, Share Transfer, IP rights valuation, Preferred stocks, Incorporated company, Entrepreneurship

JEL CODE: K

GİRİŞ

Dijital dönüşüm, İnternet'in gelişimi, yapay zeka, blokzincir teknolojileriyle birlikte ticari hayatta yeni girişimlerin sayısı hızla artmaktadır. Özellikle de x, y ve z kuşağındaki bireyler teknolojideki gelişmeleri sıkı bir şekilde takip etmekte ve girişimlerde bulunmaktadır.

Girişimciliğin yaygınlaşmasıyla birlikte kurulan şirket sayılarında büyük bir artış yaşanmaktadır. Yüksek öğrenimi tamamlayan birçok genç bir iş yerinde bağımlı olarak çalışmaktansa kendi girişimlerini kurmayı tercih etmektedir. Bununla birlikte mevcut bir işyerinde çalışan kişilerde belirli bir deneyimden sonra kendi girişimlerini kurma yolunda ilerlemektedir.

Girişimcilik ekosistemini etkileyen en önemli unsurlardan bir tanesi de hukuki düzenlemelerdir. Özellikle de girişimlerin şirketleşmesinde şirketler hukukunun önemli bir rolü bulunmaktadır. *''Şirketler Hukuku, şirketlerin kuruluşları, işleyişleri, ortaklarla ilişkileri, hak ve borçlarını, şirketlerin sona ermelerini düzenleyen hukuk dalıdır*.''(Anayurt, 2018, s.123). Türk Ticaret Kanunu'nda anonim şirketler, limited şirketler, komandit şirketler ve kollektif şirketler olmak üzere tüzel kişiliği bulunan şirketler düzenlenmiştir. Tüzel kişiliği olmayan adi ortaklık ise Türk Borçlar Kanunu'nda düzenlenmiştir. Günümüzde girişimciler genellikle kendi aralarında bir adi ortaklık kurmakta daha sonra ise şirketleşme sürecinde anonim şirket kurarak ticari faaliyetlerine devam etmektedir. Anonim şirketler; pay devri serbestliği ilkesinin uygulanması, kurumsal yapısı, tahvil çıkarabilmesi gibi düzenlemeleri haiz olması nedeniyle girişimciler açısından oldukça tercih edilen bir sermaye şirketidir. 6102 Sayılı Türk Ticaret Kanunu'nun (TTK) kabulüyle birlikte anonim şirketler hukukunda önemli revizyonlara gidilmiştir. TTK revizyona uğramasına rağmen teknolojideki hızlı değişim, küreselleşme ve yeni iş modellerinin ortaya çıkmasıyla birlikte yetersiz kalmıştır.

Anonim şirketler, borsaya kote edilmiş veya borsaya kote edilmemiş şirketler olmak üzere kendi içinde ikiye ayrılabilir. Girişim şirketlerinin genel eğilimi borsaya kote edilmemiş şirketler yönünde olmaktadır. Bu nedenle araştırmamızı borsaya kote edilmemiş bir diğer deyişle halka kapalı anonim ortaklıklar bağlamında sınırladık.

Araştırmamızda nitel araştırma yöntemleri olan doküman incelemesi metoduna başvurduk. Birincil kaynaklar olan kanun, yönetmelik ve sair mevzuatı inceledik. İkincil kaynaklar olan doktrin ve mahkeme kararlarına da araştırmamızda yer verdik. Araştırmamızda girişimcilerin avantajına olan düzenlemeler ile dezavantajlı düzenlemeleri tespit etmeyi amaçladık. Bu düzenlemeleri irdeledik.

Anonim Şirketler Hukuku Bağlamında Yaşanılan Sorunlar

Girişimcilikte fikir kadar hukuki düzenlemelerinde rolü bulunmaktadır. Girişimciler ticari faaliyetleri sürecinde genellikle anonim şirket kurarak yollarına devam etmektedir. Anonim şirket TTK m.329/1'de tanımlanmıştır. TTK. m.329/1 gereği ''*anonim şirket, sermayesi belirli ve paylara bölünmüş olan, borçlarından dolayı yalnız malvarlığıyla sorumlu bulunan şirkettir.''*

Anonim şirketin ortaklarına pay sahipleri denilebilir. Pay sahipleri taahhüt etmiş oldukları sermaye paylarını şirkete ödemekle sorumludurlar. Bunun dışında pay sahiplerinin başka bir sorumluluğu bulunmamaktadır. Bu nedenle

alacaklılar şirket borçlarından dolayı ortaklara değil, şirkete başvuracaklardır. Anonim şirket kendi malvarlığıyla alacaklılara karşı sorumludur. Anonim şirketin kendi malvarlığıyla sorumlu olması ortaklığın ayrı bir tüzel kişiliğe ve ortakların malvarlığından bağımsız bir mameleki bulunmasından kaynaklanmaktadır (Şener, 2017 s.297).

Anonim şirketlerin kuruluşu ve yönetimi girişimciler için bir takım engellerde yaratmaktadır. Bu engeller daha çok kuruluş sürecinin maliyetli olması ve pay devri serbestliği ilkesinin uygulanmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte fikri mülkiyet haklarının sermaye olarak konulabilmesi, imtiyazlı pay düzenlemeleri ile tek pay sahipli anonim şirketlerin kurulmasına cevaz veren hükümler girişimcilerin lehinedir. Nitekim girişimlerin karşılaştığı en büyük sorunlardan bir tanesi yetersiz sermayedir. 6102 sayılı TTK'yla birlikte girişimciler sahip oldukları fikri mülkiyet haklarını da sermaye olarak şirkete koyabilecektir. İkincisi ise girişimcinin ortak bulamamasından kaynaklanmaktadır. 6102 sayılı TTK'yla birlikte girişimciler artık tek başlarına anonim şirket kurabilecektir. Önceki kanun düzenlemesi döneminde girişimcilerin böyle bir imkanı bulunmamaktaydı.

Girişimciler genellikle fikre sahip ama sermayesi az olan kişilerden oluşmaktadır. Sermayeleri az olması nedeniyle şirketleşme süreci girişimciler için maliyetli bir süreçtir. Aynı zamanda pay devrinin sınırlanmasına ilişkin düzenlemelerde girişimci için engel yaratabilir.

Asgari Başlangıç Sermayesi Düzenlemesi

Anonim şirketlerin kuruluşunda; öncellikle şirket esas sözleşmesi hazırlanmakta, Sanayi ve Ticaret Bakanlığı'ndan izin alınmakta arkasından ise ticaret siciline kayıt ve Ticaret Sicil Gazetesi'nde ilan ile şirket kurulmaktadır. Genel itibariyle kuruluş süreci bu şekildedir.

Anonim ortaklıkta sermaye, ortaklık ana sözleşmesinde sabit bir rakam olarak yer alan ve ortakların, ortaklık amacının gerçekleştirilmesi için getirmeyi taahhüt ettikleri malvarlığı toplamının nakit ifadesidir (Şener, 2017, s.295). Halka kapalı anonim şirketlerde başlangıç sermayesi en az 50.000 TL, kayıtlı sermaye sistemine tabii olan anonim şirketlerdeyse başlangıç sermayesi en az 100.000 TL olması gerekir. Bu sermaye şirket adına bir bankada açılan hesaba yatırılır. ''*Nakden taahhüt edilen payların itibarî değerlerinin en az yüzde yirmibeşi tescilden önce, gerisi de şirketin tescilini izleyen yirmidört ay içinde ödenebilir''* (TTK.m.334/1). Bununla birlikte tescilden önce nakden ödenecek esas sermaye bedeli esas sözleşmeyle artırılabilir (Pulaşlı, 2017, s.321).

Anonim şirketlerde başlangıç sermayesinin en az 50.000TL'yle sınırlandırılmış olması doğru bir düzenlemedir. Nitekim anonim ortaklıklarda şirket ortaklarının şirket borçlarından dolayı sorumluluğu sadece şirkete koymayı taahhüt ettikleri sermaye ile sınırlıdır. Ortak tarafından sermaye koyma borcunun ifa edilmesiyle birlikte şirket borçlarından ötürü ortağın sorumluluğu kalkar (Pulaşlı, 2017, s.305). Bu nedenle şirket alacaklıları, şirketin borcundan dolayı ortaklara başvuramaz.[167] Anonim ortaklık, borçlarından dolayı yalnız kendi malvarlığıyla alacaklıklara karşı sorumludur. Alacaklılar şirketin ödeme yapmaması halinde şirket sermayesinden alacaklarını tahsil

[167] Şirket borçlarından dolayı anonim şirket ortaklarına başvurulması tüzel kişilik perdesinin kaldırılmasıyla mümkündür. Fakat tüzel kişilik perdesinin kaldırılmasına çok istisnai hallerde başvurulabilir. Ayrıntılı bilgi ve değerlendirmeler için bakınız; YANLI, 2000, s.13 vd.

edebilir. Ortakların şahsi malvarlığınaysa başvuramayacaktır. Bu nedenle şirket sermayesinin korunmasının önemli bir rolü bulunmaktadır.

Anonim şirketlerde sermayenin korunması amacıyla ''sermayenin korunması ilkesi'' kabul edilmiştir. Sermayenin korunması ilkesiyle hem ortaklık alacaklılarının hakları, hem şirketin mali gücünün korunması hem de şirket çalışanları ile paydaşların ekonomik menfaatleri koruma altına alınmıştır. Nitekim anonim ortaklıkların malî durumunun iyi olması hem pay sahiplerine, hem çalışanlara, hem alacaklılara yarar sağlarken ortaklığın mali durumunun bozulması bu kişilerle beraber ülke ekonomisine de zarar verir (Karasu, 2013, s.51). Bu ilke çerçevesinde sermayenin belirli usullerle konulması, sermayenin ortaklara iade edilmemesi ve ortaklığın içinin boşaltılmaması amacıyla çeşitli tedbirler alınmıştır (Şener, 2017, s.314). Bu tedbirlerden en önemlilerinden birisiyse anonim şirketlerin asgari belirli bir sermayeyle kurulmasıdır. TTK. m. 332'ye göre ortaklıkların başlangıç sermayesi en az 50.000 TL olmalıdır.

Girişimcilik açısından konuyu değerlendirdiğimizdeyse başlangıç sermayesinin en az 50.000 TL olması girişimciler için ciddi bir mali külfet yaratacaktır. Nitekim birçok girişim fikir tabanlı kurulmaktadır. Bunların sermayesi ve mali güçleri zayıftır. Gerçi kanun koyucu TTK. m.344/1'de nakden taahhüt edilen payların itibarî değerlerinin en az %25'ini tescilden önce, geri kalanlarının ise şirketin tescilini izleyen 24 ay içinde ödenebileceğini düzenlemiştir. Fakat bu düzenleme de sermaye ihtiyacı duyan girişimciler için her zaman çözüm olmayacaktır. Nitekim girişimci elde ettiği geliri reklam, tanıtım, üretim ve teknoloji geliştirme alanına kaydırmak isteyecektir. Bazı hallerdeyse girişim ilk birkaç yıl gelir de getirmeyebilir. Bu durumlarda girişimcinin 50.000 TL sermaye koyması güç gözükmektedir.

Girişimcilerin nispeten daha ekonomik olan limited şirket kurması da akla gelebilir. Ancak limited şirketler vergisel açıdan anonim şirketlere göre daha dezavantajlı düzenlemeler ihtiva etmektedir. Örneğin limited şirket hisselerinin devri halinde devir bedeli vergiye tabiidir. Yine limited şirket ortakları kamu borçlarından dolayı taahhüt ettikleri sermaye oranıyla sorumlu tutulabilir. Anonim şirketler hukukundaysa tartışmalı olmakla beraber ortaklar kamu borçlarından sorumlu tutulmaz. Bununla birlikte şirketi temsil ve iltizama yetkili olan ortak ise SGK borçlarından dolayı sorumludur. 5510 Sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Kanunu'nun 88. Maddesi gereği 01/07/2008 tarihinden itibaren ortaklar şirketi temsil ve iltizama yetkisi olmasa bile SGK borçlarından sorumlu tutulabilecektir. Anayasa Mahkemesi'nin emsal bir kararında da şirketin SGK borçlarından ötürü 5510 Sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Kanunu m.88/20 gereği haklı bir sebep aranmaksızın işveren tüzel kişiliğinin, bu tüzel kişiliğin üst düzeydeki yöneticileri veya yetkililerinin ve görevlilerinin kuruma karşı müştereken ve müteselsilen sorumlu olduğu yönünde karar verilmiştir (Anayasa Mahkemesi'nin 30/05/2019 tarihli 2015/11192 Başvuru Numaralı Kararı). İlgili kararda sgk borçlarından dolayı kurumun şirkete başvurmaksızın doğrudan yönetim kurulu üyelerine takip yapabileceği de belirtilmiştir (Anayasa Mahkemesi'nin 30/05/2019 tarihli 2015/11192 Başvuru Numaralı Kararı).

Limited şirketlerde pay devri de anonim şirketlere nazaran daha maliyetlidir. Pay devrinin noter tarafından onaylanması gerekir. Oysa anonim şirketlerde pay defterine kayıtla pay devredilebilir. Yine anonim şirketlerin esas sermayesinin yüksek olması nedeniyle bankalar nezdinde kredibilitesi daha yüksektir. Bununla birlikte anonim şirketler gerekli prosedülerin yerine getirilmesi halinde kayıtlı sermaye sistemine geçirilebilir, halka açılabilir ve tahvil

çıkarılabilir. Oysa limited şirketlerde tahvil, halka açılma ve kayıtlı sermaye sistemine geçme imkanları bulunmamaktadır. Anonim ortaklıklar ve limited ortaklıklar tek kişi tarafından kurulabilir. Ancak limited şirkette en fazla 50 ortak bulunabilir. Anonim ortaklıklarda ise böyle bir sınırlandırma yoktur.

Tüm bu farklar dikkate alındığında girişimciliğin doğasına anonim şirketlerin daha yakın olduğu anlaşılmaktadır. Ancak anonim şirketlerin başlangıç sermayesiyle limited şirketlerin başlangıç sermayesi arasında kayda değer bir fark vardır. Bu durum her ne kadar alacaklıların korunması açısından avantajlı bir düzenleme olsa da başlangıç sermayesinin yüksek bir bedel olması girişimciler için önemli bir engeldir. Bu nedenle girişimcilere yönelik anonim şirket kurma teşviklerinin düzenlenmesinde fayda vardır.

Fikri ve Sınai Hakların Ayni Sermaye Olarak Konulması

Günümüzde birçok girişim teknoloji ürünleri konusunda kurulmaktadır. Şirketler gayri maddi haklara ve bilgi teknolojilerine yatırım yapmaktadır. En son yapılan çalışmalara göre, bilgi teknolojileri yatırımları, Ar-Ge veya yazılım yatırımları diğer birçok harcama kalemine göre oldukça yüksek bir oranda artmıştır (EU IPR Desk). Bu nedenle gayri maddi mallar olan fikri mülkiyet hakları ve hakların değerlemesinin önemli bir rolü bulunmaktadır.

Girişimler, genellikle buluş, tasarım, yazılım ve marka geliştirmektedir. Geliştirilen bu ürünler ve yenilikler Fikri Mülkiyet Hukuku bağlamında korunabilmektedir. Ayrıca TTK bağlamında ayni sermaye olarak da konulabilmektedir. Anonim şirketlerde kayıtlı esas sermaye sisteminin kabul edilmemesi halinde başlangıç esas sermayesi en az 50.000 TL'dir. Kayıtlı sermaye sistemini kabul etmiş halka açık olmayan anonim şirketlerdeyse başlangıç sermayesi en az 100.000 TL'dir. Ortaklar bu sermayeyi nakden koyabileceği gibi ayni sermaye olarak da koyabilirler.

Ayni sermaye kavramı sermaye olarak paradan başka getirilen her türlü ekonomik değeri ifade eder (Dal, 2012, s.372). TTK. m.342/1 gereği fikri mülkiyet hakları ile sanal ortamlar da dahil olmak üzere malvarlığı unsurları nakden, değerlendirilebilir ve devrolunabilir olma koşuluyla ayni sermaye olarak konulabilir. Anonim şirketlerde fikri mülkiyet hakları hem sermaye artırımı sırasında hem de kuruluş aşamasında sermaye olarak konulabilir (Yasaman/Altay, 2004, s.686,687). Fakat fikri mülkiyet hakları üzerinde sınırlı bir ayni hak kurulmamış olması, haciz ve tedbir kararlarının bulunmaması gerekir.

Fikri mülkiyet hakları; bilgisayar programları, sanat eserleri, fikir eserleri, markalar, patentler, tasarımlar, entegre devre topografyalar gibi fikri ürünleri kapsayan ve koruyan haklardır.[168] Bunlar düşünsel bir çabanın ürünüdür (Odman, 2002, s.37). Düşünsel bir çabanın ürünü olması fikri mülkiyet haklarını diğer haklardan ayıran en önemli unsurlardan biridir. Hak sahipleri somut bir ürün meydana getirmekten ziyade soyut olarak bir ürünün nasıl getirileceğini ortaya koymaktadırlar. Fikri mülkiyet haklarının soyut olması bunların üzerinde işlem yapılmasını diğer haklara göre güçleştirir.

[168] İngilizce'de ''intellectual property'' teriminin Türkçe karşılığı olan fikri mülkiyet ifadesi 2000'li yıllardan itibaren fikri ve sınai mülkiyet ya da fikri, sınai ve ticari mülkiyet olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ancak bu üç kavramın anlamı ve kapsamı özdeştir. Bakınız; Tekinalp, s.1

Fikri mülkiyet hakları, sınai haklar ile fikri haklar[169] olarak ikiye ayrılabilir. Fikri haklar, kişinin düşünce ve sanat becerisine dayanan yaratımlar üzerindeki hakları oluştururken; sınai haklar, sanayi, ticaret ve endüstride kullanılmak üzere fikri çaba sonucu yaratılan ürünlerdir (Kılıçoğlu, 2013, s.5, Erdem, s.10). Örnek olarak marka, patent, tasarım, entegre devre topografyalar gibi haklar sınai hakları oluşturur. Güzel sanat eserleri, ilim ve edebiyat eserleri ile muziki eserler üzerindeki haklar ise fikri haklar kapsamına girmektedir. TTK'daki düzenlemeyle fikri mülkiyet haklarını oluşturan sınai haklar ile fikri hakların sermaye olarak konulabilmesi anonim ortaklıklara sermaye olarak konulabilecek unsurların yelpazesini genişletmiş bir yandan da alan adları gibi elektronik varlıkları da mülkiyet hakkı olarak tanımıştır (Tekinalp, 2013, s.156). Bununla birlikte hizmet edimleri, kişisel emek, ticari itibar ve vadesi gelmemiş alacaklar anonim ortaklıkta sermaye olarak konulamaz (TTK. m.342/2).

Ortaklıklarda sermaye, şirketin amacını gerçekleştirmek için kullandığı ekonomik bir değerdir. Bu değerin gerçek ve değerlendirilebilir olması gerekir (Yusufoğlu, 2016, s.38). Fikri mülkiyet hakları açısından gerçek ve değerlendirilebilir olma kriteri diğer sermaye unsurlarına göre daha güçtür. Nitekim fikri mülkiyet haklarının; gayri maddi olması, insanın fikrine dayanması, değerini değiştirebilen birçok etkenin olması nedeniyle her zaman doğru bir değerleme yapılamaz. Örneğin herkes tarafından tanınan bir markanın insan sağlığına zarar veren ürünlerde kullanılmasının haber yapılması markanın değerini aniden düşürebilecektir. Bu nedenle fikri mülkiyet haklarının sermaye olarak korunmasında bu hakların değerlemesinin yapılmasının önemli bir rolü bulunmaktadır.

Ayni sermaye olarak konulan fikri mülkiyet hakkının değerlemesinin nasıl yapılacağı TTK. m.343/1'de düzenlenmiştir. Şirket merkezinin bulunduğu yerdeki asliye ticaret mahkemesinin atadığı bilirkişilerce fikri mülkiyet hakkının değerlemesi yapılır. Şirketin merkezinin dışında bulunan taşınır ve taşınmazlar için ise talimat yazmak suretiyle yetkili mahkemeden bilirkişi raporu alınabilir (Eriş, 2014 c.2, s.2152). Bilirkişi tarafından hazırlanan değerleme raporuna kurucular veya menfaat sahipleri itiraz edebilmektedir.

Fikri mülkiyet hakları bilirkişi tarafından belirlenen değerleriyle birlikte şirket esas sözleşmesinde yer alır. Fikrî mülkiyet hakları, varsa özel sicillerine, bu hüküm uyarınca kaydedildikleri takdirde ayni sermaye kabul olunur (TTK. m.128/2). Özel sicillerden kasıt ise sınai haklara ilişkindir. Marka, tasarım, patent gibi Sınai Mülkiyet Kanunu'nda düzenlenen sınai haklar tescille tabiidir. Hak sahipleri buluşlarını, tasarımlarını ve ayırt edici işaret olan markalarını Sınai Mülkiyet Kanunu bağlamında düzenlenen korumadan faydalanmak için Türk Patent ve Marka Kurumu'na başvurmaktadır. Ayrı bir kanunda düzenlenen entegre devre topografyalarının korunması için de hak sahibi Türk Patent ve Marka Kurumu'na başvurabilir.[170]

Türk Patent ve Marka Kurumu'na yapılan başvuru şeklen ve içerik açısından değerlendirmeye alınmaktadır. Başvuru neticesinde şeklen ve maddi açıdan hukuka uygun görülen başvurular kabul edilmekte ve başvuru konusu sınai hak

[169] Fikri haklar ifadesi de doktrinde dar anlamda fikri haklar ve geniş anlamda fikri haklar olmak üzere iki farklı şekilde kullanılmaktadır. Geniş anlamda fikri haklar; fikir ve sanat eserlerini yaratanlarla, bilimsel ve fenni buluşlarda bulunanların, hem sınai hem de fikir ve sanat eserleri üzerindeki haklarını ifade eden bir kavramdır. Dar anlamda fikri haklar ise yalnız fikir ve sanat eserleri üzerindeki hakları kapsar. Bilimsel ve fenni buluşlar, markalar ve tasarım gibi sınai hakları kapsamaz. Biz çalışmamızda ''fikri haklar'' terimini dar anlamda kullanmış bulunmaktayız. Bakınız; Öztrak, 1977, s.92,93, Erel, 2009, s.27.

[170] Yeni bitki çeşitlerini meydana getiren ıslahçılar ise ıslahçı hakkı edinmek için Tarım ve Orman Bakanlığı'na başvurur. Bakanlığın yapmış olduğu inceleme neticesinde başvuru şeklen ve maddi açıdan hukuka uygunsa ıslahçı hakkı kütüğe kaydedilir. Hak sahibine ıslahçı hakkı belgesi verilir.

tescil edilmektedir. Bununla birlikte doktrinde Yusufoğlu'nun görüşüne göre sınai hak sahipleri, sınai haklarının yanı sıra sınai hakkı edinmeye ilişkin başvurularını da sermaye olarak koyabilir (Yusufoğlu, 2016, s.61). Kanımızca yazarın görüşü özellikle de girişimciler için önem arz etmektedir. Nitekim bir sınai hakkın korunması için yapılan başvurunun değerlendirilmesi uzun sürebilir. Bu nedenle sınai hak başvurularının da ayni sermaye olarak anonim ortaklığa getirilmesinde fayda vardır. Bununla birlikte bir sınai hak başvurusunun yapılması bu başvurunun başarılı bir şekilde sona ereceğinin göstergesi değildir. Yapılan başvuru, değerlendirme sürecinde çeşitli sebeplerle red olabilir. Kanımızca mahkeme tarafından atanan bilirkişinin, sınai hak başvurularının karşılaşacağı bu akıbetti de dikkate alarak değerleme yapmasında fayda vardır. FSEK bağlamında eserlerdeyse böyle bir tescil mekanizması bulunmamaktadır. Bu tür yaratımlar eser sahibi tarafından meydana getirildiği andan itibaren korumaya mazhar olur. Sadece bazı tip fonogramlar, müzik eserleri, sinema eserleri ile oyunların kayıt ve tescili zorunludur.

Sınai hak sahipleri haklarını üçüncü kişilere devredebileceği gibi sınai hakların kullanımını da üçüncü kişilere sağlayabilir. Sınai hak sahiplerinin, ellerinde bulunan sınai hakların kullanımını, üçüncü kişilere belirli bir süre boyunca sağlamasına ilişkin sözleşmelere lisans sözleşmesi denir. Devirden farklı olarak lisans sözleşmelerinde sınai hak yine sahibinin üzerinde kalır. Sınai hak sahibi sadece elinde bulundurduğu sınai hakkın kullanımını üçüncü kişiye sağlar.

Lisans hakkıyla firmalar, fikri mülkiyete ilişkin üretime girmeden gelir elde edebilmektedir (Greenhalgh & Rogers, 2007, s.546). Lisans sözleşmeleri içerdiği hakka göre kendi içerisinde basit lisans ve inhisari lisans olarak ikiye ayrılabilir. İnhisari lisans sözleşmelerinde lisans alan kural olarak tek başına sınai hakkın kullanımını elde etmektedir. Sınai hakkın sahibinin bile kullanım hakkı bulunmamaktadır. Basit lisans sözleşmelerindeyse sınai hak sahibi lisans alandan başka kişilere de sınai hakkın kullanımını tesis edebilir. Kendisi de kullanabilir.

Sınai hakların yanı sıra bu haklara ilişkin lisans hakları da ayni sermaye olarak değerlendirilebilir. Lisans sözleşmeleri anonim ortaklıklarda sermaye olarak konulabilir (Aslan, 2016, s.94). Nitekim lisans hakkı nakden belirlenebilen, değerlendirilebilir ve devrolunabilir bir haktır. Bununla birlikte inhisari lisans hakkının şirketlere sermaye olarak getirilmesi konusu doktrinde tartışmalıdır. Yusufoğlu (2016, s.61) her inhisari lisans hakkının şirketlere sermaye olarak koyulamayacağını belirtmiştir.Yusufoğlu (2016, s.61,62) takyidatla sınırlandırılmış ve şirketin tam tasarrufuna bırakılmaya müsait olmayan ayınların sermaye olarak kabul edilmemesi gerektiğini, süresiz inhisari lisans sözleşmeleri ile şirketin faydalanmasını uzun süre engelleyecek inhisari lisans sözleşmelerinin sermaye olarak kabul edilmesinin güç olduğunu, somut olaya göre inhisari hakkın sermaye olarak koyulup koyulmamasının değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Dal (2012, s.389) ise hangi tür olursa olsun lisans sözleşmelerinin anonim şirketin sermaye üzerindeki tasarruf yetkisini kısıtladığını, bu durumun sermayenin korunması ilkesini zedelediğini, somut olayda bilirkişi değerlemesiyle bu aykırılığın aşılabileceğini belirtmiştir. Özellikle de inhisari lisansa konu bir sınai hakkın değeri, inhisari lisans hakkına nazaran çok yüksekse sermaye olarak konulabilir (Dal, 2012, s.389). Ancak değeri düşükse, uzun süreli inhisari lisans varsa bu lisans hakkının sermaye olarak konulması sermayenin korunması ilkesine aykırılık teşkil edebilir (Dal, 2012, s.390). Bir diğer tartışmaysa tescilsiz sınai hakların ayni sermaye olarak şirkete koyulması meselesinden kaynaklanmaktadır. Çonkar (2016, s.124) patent ve markaların tescilsiz olsa bile ekonomik bir değer taşıdığı, tescilsiz olmanın devredebilirlik açısından da fark yaratmadığını belirterek ayni sermaye olarak şirkete koyulabileceği görüşündedir. Dal (2012, s.378,379) tescilsiz sınai hakların maddi edim niteliğinde

olması, nakden değerlendirilebilmesi ve devredilebilme özelliklerine sahip olması koşuluyla ayni sermaye olarak şirkete konulabileceği görüşündedir.

FSEK kapsamındaki eser sahipliğinden doğan haklar, ruhsat hakkı ve lisans hakları da ortaklığa sermaye olarak konulabilir. Bununla birlikte eser sahipliğinden doğan haklar kendi içinde maddi ve manevi nitelikte olmak üzere ikiye ayrılır. Manevi haklar kişilik hakları olması nedeniyle kişiye sıkı sıkıya bağlı haklardandır. Bu haklar üçüncü kişilere devredilemez. Ancak mali hakların devri mümkündür (Çonkar, 2016, s.136). Bununla birlikte FSEK bağlamında bağlantılı hakların sermaye olarak koyulup koyulmayacağı tartışmalıdır. TTK. m.342'nin gerekçesinde bağlantılı hakların, sermaye olarak konulmaya müsait olmayabileceği ve bu hakların değerlemelerinde sorunlar ortaya çıkabileceği belirtilmiştir (TTK. m.342 Gerekçesi). Doktrindeyse Dal (2012, s.383) mali nitelikteki bağlantılı hakların, eser sahibinin mali ve manevi haklarına zarar getirmemek koşuluyla, anonim ortaklıklara sermaye olarak getirilmesinin mümkün olduğu görüşündedir. Çonkar (2016, s.143) da nakden değerlendirilebilir ve devredilebilir nitelikteki bağlantılı hakların ayni sermaye olarak ortaklığa koyulabileceği görüşündedir.

Sermayesi az olan girişimcilerin fikri mülkiyet haklarını ayni sermaye olarak koyabilmeleri mümkündür. Ancak günümüzde fikri mülkiyet haklarının nasıl değerlemesinin yapılacağı ve hangi metotların kullanılacağı tartışmalıdır. Fikri mülkiyet haklarının değerlemesinde maliyet metodu, market metodu ve gelir metodu olmak üzere çeşitli metotlar uygulanabilir. Maliyet metodunda, benzer bir fikri mülkiyet varlığının geliştirme maliyeti hesaplanarak fikri mülkiyet hakkının değerinin belirlenmesi amaçlanmakta, market metodunda benzer bir fikri mülkiyet hakkı için ödenen gerçek fiyat ile karşılaştırma yapılmakta, gelir metodundaysa fikri mülkiyet hakkının güncel ve beklenen ekonomik gelir miktarına göre değerlendirme yapılmaktadır (World Intellectual Property Organization, WIPO). Bu metotlardan en çok gelir metodu uygulamada kullanılmaktadır (WIPO). Bununla birlikte değerleme metodları konusunda ideal ve kabul edilen bir yöntem bulunmamaktadır. Her yöntemin avantajları olduğu kadar dezavantajları da bulunmaktadır. Fikri mülkiyet hakkı konusundaki bilgiler, değerlemenin amacı ve fikri mülkiyet hakkının gelişim aşaması dikkate alınarak somut olaya göre değerleme metodları uygulanmalıdır (Valuing your intellectual property).

Değerleme sürecinin başarılı bir şekilde idame edilebilmesi için fikri mülkiyet haklarına ilişkin çok fazla bilgi toplanmalı ve fikri mülkiyet hakkının değerini doğrudan etkileyen ekonomi, endüstri gibi iş dinamikleri anlaşılmalıdır (WIPO). Bu süreçte özellikle de veriye ihtiyaç duyulmaktadır. Sağlıklı ve şeffaf verilerin elde edilmesiyse her olayda mümkün değildir. Yine fikri mülkiyet haklarının değerlemesi konusunda uzman sayısının az olması da bir eksikliktir. Bu nedenle fikri mülkiyet haklarının sermaye olarak konulması uygulamada pek başvurulmayan bir yoldur.

Girişimlerin büyük bir kısmı teknoloji ve yenilik alanlarında faaliyet göstermektedir. Birçok girişim ya bir markayı geliştirmekte ya yazılım üretmekte ya da buluşlar üzerinde çalışmaktadır. Bu girişimlerin elde ettikleri fikri mülkiyet haklarını sermaye olarak koyabilmelerinin sağlanması gerekir. Böylelikle az sermayesi olan girişimciler önemli bir mali külfet altından kalkacaktır. Ayrıca bu şirketlere ortak olmak isteyen yatırımcılar da esas sermaye olarak konulan fikri mülkiyet haklarından faydalanabilecektir. Kanun koyucunun tescilsiz sınai haklar ile FSEK bağlamındaki eser sahibinin mali haklarının da sermaye olarak koyulabileceğine cevaz vermesi girişimciler için önemli bir düzenlemedir. Böylelikle tescilsiz sınai haklara sahip girişimciler şirketleşme sürecinde bu haklarını sermaye olarak koyabilecektir. Özellikle de

girişimin başlangıç aşaması olarak kabul edilen, belki de en zorlu süreç olan, kuluçka aşamasında şirketleşen girişimler için bu düzenlemenin önemli bir rolü olacaktır. Yine sınai hak başvurularının da ayni sermaye olarak anonim ortaklığa konulması girişimcilerin lehine bir düzenlemedir. Böylelikle girişimci çetrefilli ve uzun bir süreç olan başvuru aşamasının sonucunu beklemek zorunda kalmayacaktır.

Girişimlerin desteklenmesi amacıyla fikri mülkiyet haklarının değer biçilmesini kolaylaştıran ve destekleyen düzenlemelerin yapılmasında fayda vardır. Özellikle de değer biçme konusunda önemli bir rolü olan verilerin tutulması, saklanması ve paylaşılması konusunda standartlar getirilmesi fikri mülkiyet haklarının değer biçilmesine kayda değer bir katkı sağlayacaktır.

Tek Pay Sahipli Anonim Şirketler

Mülga 6769 sayılı TTK döneminde bir anonim şirketin kurulabilmesi için en az beş kurucunun bulunması gerektiği düzenlenmişti (Mülga TTK. m.277). 6102 Sayılı TTK'nın kabulüyle birlikte anonim şirketin kurulabilmesi için tek bir pay sahibinin olması da mümkün hale gelmiştir (TTK. m.338).

Tek pay sahipli anonim ortaklıkların kuruluşu kanunun yürürlüğe ilk girdiği dönemlerde eleştirilmişti. Ancak Türk Ticaret hayatı bu yeniliği olumlu bir şekilde karşılamıştır. Günümüzde tek pay sahipli anonim ortaklıklar ile birden çok pay sahipli anonim ortaklıkların sayısı neredeyse birbirine eşittir (Tekinalp, (Poroy&Çamoğlu) 2019, s.308). Tek pay sahipli anonim ortaklıkların kurulmasının temelinde iki neden yattığı doktrinde Şener tarafından belirtilmiştir. Şener (2017, s.299) tek ortaklı anonim şirketlerin kurulmasıyla birlikte özellikle küçük ve orta ölçekli ortaklıklarda pay sahipleri arasında olası ihtilafların önlendiğini belirtmiştir. Bir diğer nedeni de tek ortağın şahsi malvarlığıyla üçüncü kişilere karşı sorumlu olmak istememesinden kaynaklanmaktadır (Şener, 2017, s.298,299). Alacaklıklar ortaklık borcundan dolayı tek ortağa başvuramayacaktır. Sadece ortaklığa başvurabilecektir.

Tek pay sahibi gerçek veya tüzel kişi olabilir. Bununla birlikte tek pay sahibi varsa şirket bu tek pay sahibinin paylarını iktisap edemez. Böylelikle şirketin kendi paylarını iktisap etmesi engellenmiş ve kendi paylarının sahibi olması önlenmiştir (Bilgili&Demirkapı, 2013, s.223). Tek kişilik ortaklıklarda malvarlığı, tek kişiye değil ortaklığa aittir. Nitekim tek pay sahibi bulunan anonim ortaklıklarda tek bir pay sahibi olsa da malvarlığında ayrılılık ilkesi kabul edilmiştir (Pulaşlı, 2017, s.267). Ortaklıkla tek pay sahibinin malvarlıkları ayrıdır. Dolayısıyla şirket borçlarından ötürü ortağın malvarlığına başvurulamayacaktır.[171] Alacaklılar şirkete başvurmalıdır. Tek kişilik ortaklık, tek kişi tarafından işletilen bir ticari işletme olarak da görülmemelidir (Tekinalp, 2013, s.66). Bununla birlikte tek kişilik ortaklığın ticari işletmesiyse bulunabilir. Fakat bu ticari işletmenin işleticisi ortaklık olacaktır.

Bazen bir şirkette birden fazla pay sahibi bulunmakla birlikte zamanla tek bir pay sahibi de kalabilir. Örneğin baba ve oğlun ortak olduğu bir şirkette baba vefat ederse oğlu tek pay sahibi olarak kalacaktır. Bu durumda tek ortak kalan çocuğun bazı işlemleri yapması gerekir. Tek pay sahibi, TTK. m.338/2 gereği tek pay sahibi kalması sonucunu doğuran işlem tarihinden itibaren yedi gün içinde yönetim kuruluna yazılı olarak bildirimde bulunması gerekir. Yönetim kuruluysa bildirimi aldığı tarihten itibaren yedi gün içinde, şirketin tek pay sahipli bir anonim ortaklık olduğunu tescil

[171] Tek ortak istisnai olarak tüzel kişilik perdesinin kaldırılması yoluyla alacaklılara karşı sorumlu tutulabilir Bakınız; Pulaşlı, 2017, s.267.

ve ilan ettirir. Ayrıca hem şirketin tek pay sahipli olarak kurulması hem de payların tek kişide toplanması hâlinde tek pay sahibinin adı, yerleşim yeri ve vatandaşlığı da tescil ve ilan edilir (TTK. m.338/2). Bu yükümlülüğe uyulmaması halinde bildirimde bulunmayan pay sahibi veya/ve tescil ile ilanı yaptırmayan yönetim kurulu doğacak zararlardan dolayı sorumludur. Bununla birlikte özellikle de aile anonim şirketlerinde pay sahipleri aynı zamanda yönetim kurulu üyesi de olabilirler. Bu durumdaysa pay sahibi, aynı zamanda yönetim kurulu üyesi olduğu için, tek pay sahibi olduğuna ilişkin sonucun ortaya çıkmasından itibaren yedi gün içinde bildirimde bulunmasına gerek yoktur. Yönetim kurulu üyesi olan tek pay sahibinin, yönetim kurulu sıfatıyla doğrudan şirketin tek pay sahipli bir anonim ortaklık olduğunu yedi gün içinde tescil ve ilan ettirmesi gerekir (Şener, 2017, s.301).

Girişimcilik sektörü açısından konuyu değerlendirdiğimizde tek pay sahipli anonim ortaklıkların kurulmasına cevaz verilmesi önemli bir gelişmedir. Fikir sahibi girişimciler birden fazla ortak arayışına girmeksizin anonim ortaklık kurabilmektedir.

İmtiyazlı Paylar

6102 sayılı TTK. m. 478'de imtiyazlı paylar düzenlenmiştir. İmtiyazlı pay düzenlemesiyle bir kısım paylara diğer paylara göre imtiyaz, üstünlük ve öncellik tanınabilmektedir. *Kar payı, tasfiye artığı dağıtımı ve sair hususlarda üstünlük sağlanmış paylara imtiyazlı pay, böyle bir üstünlük tanınmamış paylara ise adi pay denilmektedir* (Bilgili & Demirkapı, 2013, s.480).

İmtiyazlı paylar şirket esas sözleşmesiyle düzenlenebilir. Şirket, kuruluş aşamasında ilk esas sözleşmede imtiyazlı payları düzenleyebileceği gibi esas sözleşmeyi değiştirerek de bazı paylara imtiyaz tanıyabilir. İmtiyazlı pay düzenlemesiyle pay sahibi; kâr payı, tasfiye payı, rüçhan ve oy hakkı gibi haklarda, kanunda öngörülmemiş yeni ve üstün bir hak elde etmektedir. Bununla birlikte TTK. m.478'de ''gibi'' ifadesi kullanıldığı için sadece kâr payı, tasfiye payı, rüçhan ve oy hakkına ilişkin imtiyaz tanınmaz. Bunlar örnek olarak sayılmıştır. Diğer bir deyişle imtiyaz konusu haklar sınırlı olarak kanunda belirtilmemiştir. Tahvil ve intifa senetleri alma, şirket tesislerinden yararlanma, yeni pay alma konularında da imtiyaz oluşturulabilir (Bahtiyar, 2016, s.282). Esas sözleşmede imtiyazın sadece belirtilmesi yetmez, imtiyazın konusunun ve kapsamınında net bir şekilde yazılması gerekir (Pulaşlı, 2017, s.577).

Anonim şirkette pay sahiplerinin hakları malvarlığı hakları ve katılım hakları olmak üzere ikiye ayrılır. Genel itibariyle malvarlığı hakları; kar payı hakkı, tasfiye payı hakkı, hazırlık devresi faizi, rüçhan hakkı, önerilmeye muhatap olma hakkı, bedelsiz pay edinme hakkı ve tesislerden yararlanma hakkından oluşurken katılma haklarıysa genel kurula katılma hakkı, konuşma hakkı, oy hakkı, bilgi alma hakkı, inceleme hakkı ve dava hakkından oluşur (Pulaşlı, 2017, s.615). Oy hakkıysa bir tür katılım hakkıdır. Oy hakkıyla pay sahipleri şirketin yönetimi ve denetimi konusunda etkili olurlar. Pay sahipleri, oy haklarını kullanarak, şirkette alınan kararlara katılmakta, şirketin yönetiminde ve temsilinde söz sahibi olabilmekte ve şirketin gidişatına müdahale edebilmektedir (Bilgeç, 2017, s.5,6). Şirket esas sözleşmesinin değiştirilmesi, yönetim kurulu üyelerinin seçimi, azilleri ve ibraları, kar payı dağıtımı, ortaklığın feshi, nevi değiştirmesi, diğer ortaklıklarla birleşmesi gibi kararlar pay sahiplerinin oylarıyla alınmaktadır (Moroğlu, 1978, s.1,2). İmtiyazlı oylar ise pay sahibinin oy gücünü arttıracaktır. Böylelikle imtiyazlı pay sahibi yönetimde daha etkili olacaktır.

Oyda imtiyaz oluşturulmasının ise bir takım kuralları vardır. Oyda imtiyaz, TTK. m.479/1 gereği eşit itibarî değerdeki paylara farklı sayıda oy hakkı verilerek tanınmaktadır. Bu nedenle farklı itibari değerdeki payların olması halinde oyda imtiyaz oluşturulamayacaktır. Bu durumda oyda imtiyazın oluşturulabilmesi için farklı itibari değerdeki payların önce itibari değerlerinin eşitlenmesi gerekir (Tekinalp, (Poroy&Çamoğlu), 2019, s.639). Farklı sayıda oy hakkı verilmesinin ise bir sınırı bulunmaktadır. TTK. m.479/2 gereği bir paya en çok onbeş oy hakkı tanınabilir. Oyda imtiyaz tanınan payların esas sözleşmede açık bir şekilde belirtilmesi gerekir. Örneğin ''şirket paylarının bir kısmı oy hakkında imtiyazlıdır'' şeklinde bir düzenleme yetersiz olup esas sözleşmede şirketin hangi paylarının oy hakkında imtiyazlı olduğu, adi paylara nazaran ne kadar oy hakkının bulunduğu açıkça yazılmalıdır (Bilgeç, 2017, s.117,118).

Genel kurul toplantılarında kanunda düzenlenen imtiyaz oranlarına dikkat edilmelidir. İmtiyaz oranlarına dikkat edilmeden alınan kararlar geçersiz kılınabilir. Bu durumda iptal davası açılabilir. Bununla birlikte oyda imtiyaz esas sözleşmede belirtildiyse ancak bu oyda imtiyazlar dikkate alınmadan genel kurul karar verdiyse alınan karar esas sözleşmeye aykırı olacaktır. Bu nedenle de oyda imtiyaz düzenlemesine uyulmaması halinde iptal davası açılabilir. İşlem güvenliğinin zedelenmemesi için butlan davasıysa açılmamalıdır (Bilgeç, 2017, s.187).

Bazı hallerdeyse oyda imtiyaz uygulanmamaktadır. Esas sözleşme değişikliği ile ibra ve sorumluluk davası açılması hallerinde TTK. m.479/3 gereği oyda imtiyaz uygulanmayacaktır. Bu durumda bir pay bir oy olarak kabul edilecektir. TTK. m.479/3 de belirtilen bu haller, numerus clausus bir başka deyişle sınırlı sayıda belirtilmiştir (Uysal, 2016, s.99). Dolayısıyla esas sözleşme değişikliğiyle ile ibra ve sorumluluk davası açılması kararı dışında tüm hallerde imtiyazlı oy kullanımı kabul edilmiştir.

Oyda imtiyaz hakkı özellikle girişimciler için önem arz etmektedir. Birçok girişimci sermaye ihtiyacını gidermek için yeni ortaklar aramaktadır. Ancak bir yandan da şirketin yönetimini kendi ellerinde tutmak istemektedirler. Nitekim girişimci know how bilgisine sahiptir. Yatırımcının şirketin iştigal konusuna vakıf olmasıysa güçtür. Bu nedenle girişimcilerin kurduğu anonim ortaklıklarda belirli paylara girişimci lehine oyda imtiyaz tanınması sıklıkla başvurulan bir yoldur.

Kural olarak anonim şirketlerde oyda imtiyaz ve diğer imtiyazlar paya bağlıdır. Pay devredilirse imtiyaz da devredilmiş olacaktır. Bununla birlikte istisnai olarak TTK. m.360 bağlamında imtiyaz, paya değil belirli kişilere de bağlanabilir. Bu düzenlemeyle özellik ve nitelikleri açısından belirli grupları oluşturan pay sahiplerine ve azlığa, esas sözleşmede düzenlenmesi koşuluyla, yönetim kurulunda temsil edilme hakkı tanınabileceği ve bu hakkın imtiyazlı sayılacağı düzenlemiştir (Şener, 2016, s.554).

Girişimcilerde belirli bir grup oluşturarak veya azlık oluşturarak yönetim kurulunda temsil edilme imkanını elde edebilirler. Bununla birlikte 6762 sayılı TTK döneminde kanunda belirli bir pay grubunun yönetim kurulunda temsil edileceği yönünde bir düzenleme bulunmamaktaydı. Ancak 6102 sayılı TTK. m.360'da açık bir şekilde belirli pay gruplarının, belirli bir grup oluşturan pay sahiplerinin ve azlığın yönetim kurulunda temsil edilebileceği düzenlenmiştir. Belirli pay grupları veya pay sahiplerine ilişkin düzenlemelerde temsil hakkı aslında paya değil, belirli nitelikteki kişilere tanınmıştır. Bu durumda imtiyazın paya bağlı olduğu kuralının istisnasıdır. Örneğin sadece doktorlar veya inşaat mühendisleri gibi belirli gruplar düzenlenebilir. Bu kişiler pay sahibi olarak yönetim kurulu üyesi

olabilecek veya yönetim kurulu üyesini önerebilecektir (Çamoğlu, (Poroy&Tekinalp), 2019, s.427). Bu nedenle belirli pay grupları ile pay sahiplerine ilişkin düzenlemelerde meslekler veya işletmeler esas alınabilir.

Azlığın belirlenmesi ise daha güçtür. Öncellikle azlık ile azınlık kavramlarının karıştırılmaması gerekir. Azınlıktan kasıt halka kapalı ortaklıklarda sermayenin onda biri, halka açık ortaklıklardaysa sermayenin yirmide biridir. Oysa azlığın bu oranlarda olmasına gerek yoktur (TTK. m.360 Gerekçesi). Azlık herhangi bir orandaki pay sahipleri olarak tanımlanabilir. Ancak azlık kavramının kimleri ifade ettiği esas sözleşmede belirtilmelidir. Esas sözleşmede azlığın somut bir tanımı ve ölçütleri koyulmalıdır (Pulaşlı, 2017, s.419). Ayrıca azlığın esas sözleşmede pay yüzdeleriyle anılması yeterli bir belirleme olmayacaktır. Bunun yerine pay senedi numaraları ve sayılarıyla belirleme ayırt edicilik açısından daha iyi olacaktır (Uysal, 2016, s.117).

Yönetim kurulunda temsil edilme hakkı girişimciler açısndan önem arz etmektedir. Anonim şirket paydaşları, şirketin faaliyeti sürecinde, üçüncü kişilere paylarını devredebilir. Payları devralan üçüncü kişiler çoğunluğu ele geçirerek zamanla yönetim kurulunu belirleyebilir. Bu durumda en çok şirketi var eden girişimcilerin menfaatlerini zedeleyecektir. Yönetimdeki etkisini kaybeden girişimci pasifize olacak ve şirketi kontrol edemeyecektir. Kanımızca böyle bir durumda girişimde başarısız olabilir. Çünkü netice itibariyle girişimi başarılı kılan girişimcinin fikridir. Bu fikir olmadan şirketin başarılı olması güçtür. Bu nedenle şirketi kuran girişimcilerin şirketin yönetiminde görev almasında fayda vardır.

Yönetim kuruluna ilişkin imtiyaz ise iki şekilde verilebilir. Ya yönetim kurulu üyelerinin belirli bir grup oluşturan pay sahipleri, belirli pay grupları ve azlık arasından seçileceği esas sözleşmede öngörülebilir ya da sözleşmede bu kişilere aday önerme hakkı verilebilir. Aday önerme hakkının düzenlenmesi katılımcı ve demokratik bir şirket yönetimi için uygun bir yaklaşım olarak düşünülebilir. Ancak aday önerme karmaşık bir prosedür doğuracaktır. Nitekim TTK. m.360 gereği grup veya azlığa mensup adayın önerdiği yönetim kurulu üyesi haklı bir sebep bulunmadığı takdirde üye olarak seçilmesi zorunludur. Bu nedenle genel kurul haklı bir sebep olmadıkça yönetim kurulu olarak önerileni seçmek zorunda kalacaktır. Hangi hallerin haklı sebep sayılacağıysa tartışmalıdır. Pulaşlı (2017, s.420) anonim ortaklığın; kişinin ehliyeti, gereğinde tahsil durumu, TTK. m.363/2'deki seçilme engelleri ve esas sözleşmede yönetim kurulu üyelerinin nitelikleri düzenlendiyse bu niteliklere dayanarak önerilen yönetim kurulu üyesini ret edebileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte belirli pay grupları ve azlık arasından yönetim kurulu üyesinin seçileceğini esas sözleşmede düzenlemek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Böylelikle haklı sebep tartışmasına girmeden yönetim kurulu üyesi seçilebilecektir. Yönetim kurulu üyesi önerme veya belirleme sürecinde belirli grubun veya azlığın kendi arasında bir toplantı yapmasında fayda vardır. Bu toplantı neticesinde tarafların ortak iradeleriyle belirlenen kişi veya kişiler yönetim kurulu üyesi olarak seçilir veya önerilir.

Yönetim kuruluna ilişkin imtiyazın mutlaka esas sözleşmede düzenlenmesi de gerekir. Esas sözleşmesinde düzenleme olmayan şirketlere imtiyaz uygulanmayacaktır. Ayrıca esas sözleşmeyle azlığın veya belirli pay sahipleri gruplarının belirlenebilir ve tanınabilir bir şekilde tanımlanmasında fayda vardır (TTK. m.360). Böylelikle kimin imtiyaza sahip olduğu anlaşılacaktır.

Uygulamada belirli bir kişiye, sıfata, makama bağlanan özel haklar da düzenlenmektedir. Bu haklar imtiyaz olarak kabul edilmeyecek olup kişiye bağlanmış bu haklar akdi hak diye kabul edilir (Tekinalp, (Poroy&Çamoğlu), 2019, s.637). Dolayısıyla veto hakkı gibi bazı haklar paya değil belirli kişilere tanınabilir. Yargıtay'ın görüşü de bu yöndedir. Emsal bir Yargıtay kararında kişiye tanınan hakların imtiyaz olarak kabul edilmeyeceği ancak akdi hak olarak kabul edileceği belirtilmiştir. (Yargıtay 11. H.D. 13.02.2013 Tarihli E.15478/K. 2491 sayılı Kararı aktaran Eriş,C:3, 2014, s.2886).

Oyda imtiyaz gibi imtiyaz hakları özellikle girişimcilerin ihtiyaç duydukları düzenlemelerdir. Girişimci şirket üzerindeki kontrolünü imtiyaz haklarıyla devam ettirebilecektir. Şirketin hisseleri devir yoluyla istenmeyen kişilere geçse dahi imtiyazlı pay sahibi girişimciler şirket kontrolünü ellerinde tutabilecektir.

Pay Devrinin Sınırlandırılması

Girişimciler birden fazla kişinin bir araya gelip anonim şirket kurmasıyla birlikte şirketleşme sürecine girebilir. Ancak zamanla ortaklardan bazıları şirketten ayrılmak istemektedir. Ayrılma isteğinin birden fazla sebebi bulunmaktadır. Bazen ortaklar, girişim konusuna olan inançlarını kaybedebilir, yeni iş fırsatları görebilir, diğer ortaklarla anlaşamayabilir veya mali sıkıntıya düşebilir.

Ortaklıktan ayrılmak isteyen girişimciler paylarını üçüncü kişilere devretmek isteyecektir. Bu üçüncü kişinin şirket ortağı olması halinde sorunlar yaşanmayacaktır. Ancak tanınmayan üçüncü kişiye payın devri diğer ortakları rahatsız edebilir. Nitekim girişimlerde kazanç elde etme ortakların bireysel yetilerine bağlıdır. Özellikle de kuruluş aşamasında konusunda uzman kişiler bir araya gelerek girişimlerini hayata geçirmektedir. Evvelden tanınmayan veya herhangi bir uzmanlığı olmayan üçüncü kişilere, payların devri olumsuz neticeler doğurabilir. Devralan kişi girişim konusuna vakıf olmayabilir. Bu nedenle birçok girişimci anonim şirket kurulduktan sonra payların üçüncü kişilere devrini engelleyecek hükümler düzenlemek istemektedir. Böylelikle ortak olmasını istemedikleri kişileri şirketten uzak tutmaya çalışmaktadır.

Girişimciler zamanla yeni yatırımcılarla da çalışmak istemektedir. Ancak yeni yatırımcıların sonradan paylarını üçüncü kişilere devretmesi risk olarak görülmektedir. Nitekim yatırımcının her bir pay devri işlemi neticesinde girişimcinin tanımadığı kişilerin şirketin yönetimine katılması söz konusu olabilir. Bu durumda da şirket zamanla gücünü kaybedebilir. Ticari faaliyetlerine devam edemeyebilir. Bu nedenle de girişimciler daha sonradan dahil olan yatırımcıların pay devirlerini kontrol etmek isteyecektir.

Türk Ticaret Kanunu'nda payın serbestçe devredilebilirliği ilkesi kabul edilmiştir. Payın serbestçe devredebilirliği ilkesi gereği anonim ortaklıklarda senede bağlanmış veya bağlanmamış paylar serbestçe devredilebilir. Payların serbestçe devredilebilirliği ilkesi, sermayenin paylara bölünmüş olması ve ortaklığın malvarlığıyla sorumlu olması gibi en temel ilkelerden bir tanesidir (Tekinalp, 2012, s.1). Nitekim anonim ortaklıklar, şahıs şirketleri değil sermaye şirketleridir. Bu nedenle ortakların kişisel özelliklerinden ziyade getirdikleri sermaye önem arz etmektedir (Sevi, 2012, s.50). Anonim şirketler sayesinde küçük sermayeye sahip kişiler bir araya gelerek büyük yatırımlar yapabilmektedir. Bu yatırımların yönetimi ise şahıslardan ziyade profesyonel yöneticilerin elindedir. Oysa şahıs şirketlerinde yatırımdan

ziyade şahıslar ve onların nitelikleri önem arz etmektedir. Yine şahıs şirketlerinden farklı olarak anonim ortaklıkta paydaşlık bir tür yatırım aracıdır. Paydaşlar şirketin yönetiminde söz sahibi olmaktan ziyade şirketin kârlılığından yarar sağlamak amacıyla pay elde etmektedir. Bununla birlikte payın serbestçe devredilebilirliği ilkesi mutlak bir ilke değildir. Şirketin, şirket ortaklarının ve şirketle ilgisi olan üçüncü kişilerin menfaatlerinin korunması amacıyla istenmeyen kişilerin ortak olması TTK'da ve özel kanunlardaki düzenlemelerle engellenebilir (Taşdelen, 2014, s.3352). Pay devrinin sınırlandırılması bir diğer ifadeyle bağlam hükümlerinin düzenlenmesi bir takım katı koşullara bağlanmıştır.

Pay devri konusu irdelenmeden evvel anonim şirketlerdeki *''pay''* kavramından bahsetmek gerekir. Anonim ortaklıklarda payın; esas sermayenin bir parçası olarak pay, pay sahipliği mevkii olarak pay ve ortaklık haklarını içeren pay olmak üzere çeşitli anlamları bulunmaktadır. Esas sermayenin bir parçası olarak pay: ''*esas veya çıkarılmış sermayenin belirli sayıda birim değere bölünmüş olan bir parçasını*'' ifade eder (Çamoğlu, (Poroy & Tekinalp), 2019, s.615). Pay sahipliği mevki açısından pay diye farklı bir anlamda bulunmaktadır. Pay, pay sahibinin anonim ortaklıktaki maddi-hukuki ilişkisinin, haklarının ve borçlarının tümünün ifadesi olarak kullanılmakta olup pay sahibinin soyut bu mevkisine pay sahipliği mevkii denilmektedir (Pulaşlı, 2017, s.569). Ortaklık haklarını içeren belge olarak pay ise kendisinden doğan hakların ve borcun kaynağını ifade eder (Çamoğlu, (Poroy&Tekinalp), 2019, s.616).

Anonim ortaklıklardaki paylar, pay senedi olarak bastırılabilir. Pay senetleri hamiline yazılı ve nama yazılı pay senetleri olmak üzere iki şekilde çıkarılabilir. Hamiline yazılı pay senetlerinin çıkarılması için payların bedelleri tamamen ödenmiş olması gerekir. Bedelleri tamamen ödenmemiş paylar için çıkarılan pay senetleri geçersiz olacaktır (TTK. m.484/2). Ayrıca hamiline yazılı pay senetlerinin de mutlaka bastırılması zorunludur. Bedelleri ödenen hamiline yazılı payların ödeme tarihinden itibaren üç ay içinde pay sahiplerine dağıtılması gerekir (TTK. m.486/2).

Anonim ortaklıklarda nama yazılı pay senedi çıkarmak ise zorunlu değildir. Ancak vergisel avantajlar ve devir kabiliyetindeki kolaylıklar nedeniyle pay senedi çıkarılması tavsiye edilmektedir. Bununla birlikte pay senedi çıkarılmadan da çıplak paylar devredilebilir. Bu durumda ortaklık payları, TBK. m.183 vd. hükümlerinde düzenlenen alacağın temliki ilke ve esaslarına göre devredilir (Şener, 2017, s.615). Bununla birlikte bedeli ödenmemiş çıplak payların devri de söz konusu olabilir. Bedeli tamamen ödenmemiş payların devri, bedelli tamamen ödenmiş paylara göre farklı bir şekilde yapılabilir. Pay sahibi henüz elinde bulundurduğu payların bedelini ödemediği için ortaklığa karşı tek borcu olan sermaye koyma borcunu ifa etmemiştir. Bu nedenle bedeli tamamen ödenmemiş payların devri için devir edenle devir alan arasında temlik beyanının yanı sıra TBK. m.195 vd. düzenlenen borcun üstlenilmesi hükümleri uyarınca alacaklı konumdaki ortaklığın onayının da alınması gerekir (Sevi, 2012, s.296). Ortaklığın onay vermesiyle birlikte devreden ortaklığa karşı bakiye borcundan kurtulur ve bu borcu devralan üstlenmiş sayılır (Pulaşlı, 2018, s.2052).

TTK'ya göre şirketler nama ve hamiline olmak üzere iki tip pay senedi çıkarabilirler. Hamiline yazılı pay senetlerinin devri üçüncü kişiler ve ortaklık için zilyetliğin geçirilmesiyle hüküm ifade eder (TTK. m.489/1). Devralan, pay senedinin zilyetliğini elde etmekle birlikte hak sahibi olur. Bununla birlikte hamiline yazılı pay senetlerinin devri bağlam hükümleriyle kısıtlanamaz. Nitekim hamiline yazılı pay sahipleri bu senetlerin niteliği gereği kayıtsız ve şartsız

serbestçe devredebilme imkanı ve mutlak hakkına sahiptir (Şener, 2017, s.622). Ayrıca hamiline yazılı senetler salt zilyetliğin devriyle iktisap edildiği için bu tür senetlerin devrinin sınırlanması hem kıymetli evrakın özüne hem de nama yazılı pay senedi sistemiyle bağdaşmaz (Bozkurt, 2016, s.46).

Şirket nama yazılı pay senetleri de çıkarabilir. Nama yazılı pay senetleri kanunen emre yazılı senetlerden kabul edilir. Nama yazılı olan pay senetleri ciro ve zilyetliğin nakli ile devredilir. Bununla birlikte nama yazılı pay senetlerinin devri ortaklığa karşı hüküm ifade edebilmesi için mutlaka devralanın kaydının pay defterine yapılması gerekir (Şener, 2017, s.617). Pay defterine kayıt kurucu değil açıklayıcı bir işlemdir (Bilgili&Demirkapı, 2013, s.548). Bu nedenle pay defterine kayıt pay sahipliğine ilişkin karine teşkil eder (Pulaşlı, 2018, s.2049).

Nama yazılı pay senetlerinin üçüncü kişilere devri bağlamla sınırlandırılabilir. Bağlam, nama yazılı pay senetlerinin devrini sınırlandıran veya onaya bağlayan hükümlerdir (Bahtiyar, 2016, s.319). Bağlam kanundan doğabileceği gibi esas sözleşmeden de doğabilir. Bununla birlikte bağlam hükümleri sadece nama yazılı paylar ile nama yazılı pay senetleri için düzenebilmekte olup hamiline yazılı paylar ile hamiline yazılı pay senetleri için bağlam düzenlenememektedir (Tekinalp, 2012, s.5).

Bağlam hükümleri, mülga 6762 sayılı TTK'dan farklı olarak düzenlenmiş ve 6102 sayılı TTK'da önemli değişiklikler yapılmıştır. 6762 sayılı TTK döneminde esas sözleşmeyle düzenlemek koşuluyla pay devri çeşitli alanlarda sınırlandırılabilmektedir. Mülga 6762 Sayılı TTK döneminde anonim ortaklık sebep göstermeksizin dahi payın devrini pay defterine kaydetmekten imtina edebilmekteydi. Uygulamadaysa şirket isterse esas sözleşmede yer alan belirli sebeplere dayanarak devralanı pay defterine yazmaktan kaçınabilmekteydi. Belirli sebeplerin esas sözleşmede yer alması hem devralan hem de devreden açısından olumlu bir düzenlemeydi. Nitekim devreden ve devralan muhtemel durumun ne olacağını daha başlangıçta esas sözleşmeyi inceleyerek kestirilebilmekteydi (Tekinalp, (Poroy&Çamoğlu), 2005, s.655). Ayrıca esas sözleşmede sebep göstermeksizin dahi payın devrinin ret edilebileceğinin düzenlenmesi mümkündü. Ancak 6102 sayılı TTK'yla birlikte pay devrinin sınırlandırılması oldukça kısıtlı hallerde mümkündür. Bu nedenle anonim ortaklıkların çıkardığı pay senetlerinin devrini yasaklayabilme veya herhangi bir sebep göstermeksizin reddetme imkanı artık bulunmamaktadır. Sadece kanunda düzenlenen hallerde nama yazılı payların devri sınırlandırılabilir.

6102 Sayılı TTK'daysa kanuni bağlam ve esas sözleşmesel bağlam olmak üzere iki tip bağlam düzenlenmiştir. Kanuni bağlam, *kanunda yer alan bir hüküm dolayısıyla, hükümde belirtilen halin varlığında, nama yazılı payların devrine esas sözleşmede herhangi bir düzenleme bulunmasa bile, anonim ortaklıkça onay verilememesi, bir anlamda devre kanunun müdahale edip sınırlandırmasıdır* (Tekinalp, 2012, s.25). Dolayısıyla kanuni bağlamın varlığı halinde esas sözleşmede hüküm yoksa bile ortaklık payın devrine onay vermeyebilir. Anonim ortaklık emredici nitelikte kanuni bağlam hükümleriyle birlikte payın devrine onay verip vermeme takdir hakkına sahiptir (Tekinalp, 2012, s.26).

TTK'daysa kanuni bağlam sadece bedeli tamamen ödenmemiş paylar için düzenlenmiştir. Kanundaki düzenlemeye göre bedeli tamamen ödenmemiş nama yazılı paylar, ancak şirketin onayı ile devrolunabilir (TTK. m.491/1).[172]

[172] Kanuni bağlam sadece bedeli tamamen ödenmemiş paylar için uygulanabilir. Bedeli tamamen ödenmiş paylar için uygulanamaz.

Böylelikle bedeli tamamen ödenmemiş paylar, ödeme gücü olmayan veya ödeme gücü şüpheli olan kişilere devredilemeyebilecektir. Bu durumda şirket devre onay vermeyecektir. Ancak devir alacak kişinin ödeme gücü varsa şirket payın devrine engel olamayacaktır.

Şirketin ödeme gücü şüpheli olan kişilerden teminat istemesi gerekir. Bununla birlikte ödeme yeterliliği şüpheli olan devralan, şirketçe istenen teminatı verirse şirket devri onaylamak zorundadır (Şener, 2017, s.620). Ayrıca payın devri, cebri icra yoluyla, eşler arasındaki mal rejimi hükümleri gereği, mirasın paylaşımı veya miras nedeniyle gerçekleştiyse bu durumda TTK. m.491/1 uygulanmayacaktır. Bununla birlikte kanuni bağlam borsaya kote edilmiş veya borsaya kote edilmemiş şirketlerde uygulanabilmektedir. Kanundaki TTK. m.491/1 düzenlemesi dışında başka bir kanuni bağlam yer almamaktadır. Dolayısıyla payın devrini engellemek isteyen girişimciler, ortaklar veya şirketler için tek kanuni bağlam TTK. m.491/1'de düzenlenmiştir.

Kanuni bağlamın dışında birde anonim ortaklığın esas sözleşmesinde bağlam düzenlenebilir. Bu tür bağlama esas sözleşmesel bağlam denir. Esas sözleşmesel bağlam ortaklığın kuruluşunda düzenlenebileceği gibi esas sözleşmede değişiklikle de düzenlenebilir. Pay devrinin sınırlanması kararı için TTK. m.421/3-c hükmü gereği sermayenin en az yüzde yetmişbeşini oluşturan payların sahiplerinin veya temsilcilerinin olumlu oyları gerekir. Bununla birlikte kanunda sadece karar yeter sayısı düzenlenmiş olup toplantı yeter sayısı düzenlenmemiştir. Bu durumda karar yeter sayısı aynı zamanda toplantı yeter sayısı olarak kabul edilebilir (Bilgili&Demirkapı,2013, s.337).

Esas sözleşmesel bağlamla payların devri ortaklık tarafından sınırlandırılabilmektedir. Esas sözleşmesel bağlamın düzenlendiği ortaklıklarda, nama yazılı pay senetlerinin devri, ciro ve teslimle gerçekleşir. Ancak bu işlemlerin yanı sıra payın devrinin ortaklık tarafından onaylanması da gerekir. Devralan ortaklıkça onaylanmadıkça pay sahibi olamayacaktır. Devreden veya devralan ortaklığa başvurarak devrin onaylanmasını talep etmelidir.[173] Ortaklığın yetkili organıysa yapılan devir işlemini esas sözleşmeye uygunluk açısından inceleyecek ve sonrasında devre onay vererek süreci tamamlayacaktır (Uzel, 2013, s.50). Ortaklığın onayına kadar payların mülkiyeti ve paylara bağlı tüm haklar devredende kalacaktır (TTK. m.494/1).

Esas sözleşmesel bağlam borsaya kote edilmiş şirketler ile borsaya kote edilmemiş şirketlerde farklı şekillerde düzenlenebilir. Borsaya kote edilmemiş şirketlerde pay devri üç şekilde sınırlandırılabilir. Bunlar kaçınma klozu (ön alım hakkı), esas sözleşmeyle düzenlenen özel sebepler ve devralanın payları kendi adına aldığını açıkça beyan etmemesi halinde söz konusu olur.

İlk olarak; şirket, paylarını, başvurma anındaki gerçek değeriyle, kendi veya diğer pay sahipleri ya da üçüncü kişiler hesabına almayı önererek, pay devrine ilişkin onay istemini ret edebilir (TTK. m.493/1). Bu düzenlemeye kaçınma klozu da denilmektedir. Ortaklığın kaçınma klozuna başvurabilmesi için esas sözleşmede bağlam düzenlemesi yapması gerekip gerekmediği doktrinde tartışmalıdır. Bozkurt (2016, s.139) esas sözleşmede nama yazılı paylar için bir devir sınırı öngörülmediyse kaçınma klozunun uygulanamayacağı görüşündedir. Şener'de (2017, s.624) kaçınma

[173] Doktrinde Şener nama yazılı pay senetlerinin yanı sıra çıplak payların ve ilmühaberlerinde devrinin esas sözleşmesel bağlamla sınırlandırılabileceği görüşündedir. Şener, 2017, s.622 Pulaşlı da bağlam kurallarının senede değil paya bağlı olduğunu, bu nedenle nama yazılı pay senedi yerine çıkarılan ilmühaberler ve çıplak paylara da bağlam sınırlanmasının uygulanabileceğini belirtmiştir. Pulaşlı, 2018, s.2069

klozunun uygulanması için esas sözleşmede payın devrinin anonim ortaklığın onayıyla gerçekleşeceği yönünde bir düzenleme olması gerektiğini belirtmiştir. Bahtiyar (2016, s.321) ise kaçınma klozunun kanuni bir ön alım hakkı olduğunu, kaçınma klozuna başvurabilmek için esas sözleşmede bir hüküm bulunmasına gerek olmadığını, bu düzenlemenin TTK. m.493/1'in gerekçesinden de anlaşıldığını belirtmiştir. Pulaşlı (2018, s.2101) da kaçınma klozlarının şirketin yabancılaşmasını veya niteliğini kaybetmesini önlemeye yönelik bir araç olduğunu ve bu aracın kullanılabilmesi için esas sözleşmede bir hüküm bulunmasına gerek olmadığını belirtmiştir.

Şirket, bu düzenlemeye, payların devredileceği üçüncü kişiyi istememesi halinde başvurabilecektir. Ancak şirketin pay devrini doğrudan reddetme imkanı yoktur. Üçüncü kişi adına veya pay sahibi adına ya da kendi adına payları devralması gerekir. Bu mali bir külfet doğuracaktır. Özellikle girişimciler açısından değerlendirdiğimizde şirket ve şirket ortakları girişimlerini daha iyi bir noktaya taşımak amacıyla sermayelerini yatırıma yönlendirmektedir. Bu süreçte bir ortağın payını devretmek istemesi halinde şirketin TTK. m.493/1 bağlamında pay devrini reddi ve payları devir alması pek mümkün görülmemektedir. Şirketin payları da gerçek değeriyle devralması gerekir. Payların gerçek değeri TTK. m.493/5 bağlamında belirlenir. İlgili düzenlemeye göre şirket, payların gerçek değerinin belirlenmesini, şirketin merkezinin bulunduğu yerdeki asliye ticaret mahkemesinden isteyecektir. Mahkeme payın değerini belirlerken karar tarihine en yakın değeri esas alacaktır.

İkinci olarak şirket, esas sözleşmede düzenlenen önemli sebepleri ileri sürerek payın devrini ret edebilir (TTK.m.493/1). Önemli sebepler TTK. m.493/2'de ''pay sahipleri çevresinin bileşimine ilişkin esas sözleşme hükümleri, şirketin işletme konusu veya işletmenin ekonomik bağımsızlığı yönünden onayın reddini haklı gösteriyorsa, önemli sebep oluşturur.'' şeklinde düzenlenmiştir. Kanundaki bu düzenlemeyse doktrinde tartışmalıdır. TTK.m 493/2'nin gerekçesinde ortaklık açısından önemli sebeplerin kanunda üç kategoride sayıldığı belirtilmekle beraber bu haklı sebeplerin sınırlı sayı da (numerus clausus) olmadığı ifade edilmiştir (TTK. m.493/2 Gerekçesi). Bahtiyar (2016, s.320) ise şirket esas sözleşmesinde önemli sebep olarak sadece pay sahipleri çevresinin bileşimine ilişkin hükümlerin gösterilebileceğini belirtmiştir. *Yazara göre pay sahipleri çevresinin bileşimine dair ana sözleşme hükümleri ortaklığın işletme konusu veya işletmenin ekonomik bağımsızlığı yönünden onayın reddini haklı gösteriyorsa o takdirde önemli sebep oluşturur* (Bahtiyar, 2016, s.320). Narbay'da benzer yönde, bağlam hükümlerinin pay sahipleri çevresinin bileşimine ilişkin düzenlenebileceğini, birinci önemli sebebin işletme konusuna ilişkin olacağını, ikinci önemli sebebin ise işletmenin ekonomik bağımsızlığı olduğunu belirtmiştir (Narbay, 2012, s.223,224). Narbay aynı zamanda kanun metninde *gibi, benzeri vs*. ifadeleri kullanılmadığı için kanunda düzenlenen önemli sebeplerin sınırlı sayıda olduğunu belirtmiştir (Narbay, 2012, s.222). Eriş (2014, s.2976) ise önemli sebeplerin pay sahipleri çevresinin bileşimi, şirketin konusu ya da işletmenin ekonomik bağımsızlığı olmak üzere üç kategoriden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Yazar bu üç kategoriye girebilecek nitelikte olmak şartıyla başka özel hallerinde bağlam olarak düzenlenebileceği görüşündedir (Eriş, 2014, s.2976).

Önemli sebepler sadece TTK. m.493/2'de belirtilen kategorilerde düzenlenebilir. Şirket her türlü sebebi ''önemli sebep'' olarak esas sözleşmesinde düzenleyemez. Önemli sebepler kanunda sayılmış ve sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla mülga TTK'dan farklı olarak esas sözleşmeyle her türlü pay devrinin sınırlandırılması mümkün değildir. Ancak önemli nedenlerin bulunması halinde pay devri sınırlandırılabilir. Bu durumda şirket ortağı olan girişimciler açısından risk

teşkil etmektedir. Nitekim önemli sebepler kapsamı dışına kalan hallerde nama yazılı paylar serbestçe devredilebilir. Bu devirler neticesinde girişimci istemediği birçok pay sahibiyle birlikte faaliyet göstermek zorunda kalabilir. Bu durumda kaçınma klozuna başvurulması akla gelebilir. Fakat kaçınma klozu da mali açıdan külfetlidir. Bununla birlikte bazı haller önemli sebep kapsamında olsa bile şirket pay devrini sınırlandıramaz. Şirketin payları; cebri icra, miras, mirasın paylaşımı veya eşler arasındaki mal rejimi hükümleri gereği iktisap edilmişse şirket pay devrini önemli sebebe dayanarak ret edemeyecektir (TTK. m.493/2). Sadece şirket payları edinen üçüncü kişiye payları gerçek değeriyle satın almayı önererek onay vermeyi ret edebilir. Bu durumda yine şirket açısından mali bir külfet doğuracaktır.

Pay devrini sınırlandırabilecek üçüncü bir yöntem ise TTK. m.493/3'de düzenlenmiştir. İlgili düzenleme gereği payları devralan, bu payları kendi adına ve hesabına aldığını açıkça beyan etmezse şirket devrin pay defterine kaydını ret edebilir. Böylelikle şirketten pay devralamayacak kişilerin üçüncü kişiler üzerinden şirket ortağı olmaları engellenmiştir. Başka bir deyişle inançlı işlem veya muvazaayla pay iktisap edilmesi ilgili düzenlemeyle önlenmiştir. Eğer ki böyle bir işlem varsa şirket mahkeme kararı aramaksızın pay defterindeki kaydı silebilir. Özellikle de rakiplerin üçüncü kişiler üzerinden şirket ortağı olmasının TTK. m.493/3 uyarınca engellenmiş olması önemli bir gelişmedir. Fakat uygulamada bu hükmün amacına hizmet etmesi güçtür. Çünkü kötü niyetli devralan payları kendi adına ve hesabına aldığını beyan ederek bu hükmü etkisiz kılabilir. Aksini şirketin ispatlamasıysa güçtür. Bununla birlikte. Bozkurt (2016, s.199), ortaklığın bu sebeple payın devrini onaylamaması için esas sözleşmede bağlam hükümlerinin düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Şener (2017, s.624) de, ortaklığın bu nedenle pay devrini reddetmesi için esas sözleşmede nama yazılı payların ortaklık onayıyla devredilebileceğine ilişkin bir hüküm olması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu hükmün önemli sebepler gibi detaylı bir şekilde yazılmasına gerek olmadığını sadece devrin anonim ortaklık onayıyla mümkün olacağı şeklinde yazılması gerektiğini belirtmiştir (Şener, 2017, s.624). Pulaşlı şirketin bu düzenlemeye istinaden payın devrini ret edebilmesi için ortaklık sözleşmesinde açık bir düzenleme yapılmış olması gerektiğini belirtmiştir (Pulaşlı, 2018, s.2106). Narbay (2012, s.225,226) ortaklığın TTK. m.493/3 gereği payın devrine onay vermekten kaçınabilmesi için ortaklık esas sözleşmesinde en azından pay senetlerinin devredebilmesi için ortaklık onayının aranacağına ilişkin bir hükmün yer alması gerektiği görüşündedir. Aksi taktirde genel kural geçerli olacaktır. Nama yazılı pay senetleri serbestçe devredilebilecektir.

Nama yazılı pay senetlerine ilişkin bağlam hükümleri bazı durumlardaysa uygulanmaz. TTK. m.421'de şirket esas sözleşmesinin değiştirilmesi usulü düzenlenmiştir. Şirketlerin bir nevi anayasası olan esas sözleşmede işletme konusunun tamamen değiştirilmesi veya imtiyazlı pay oluşturulması düzenlemesi yapılabilir. Böyle bir düzenleme yapılmasına ilişkin öneri genel kurul toplantısında görüşülecektir. Genel kuruldaki görüşme sırasında bazı pay sahipleri olumsuz oy verebilir. Olumsuz oylarına rağmen yeterli çoğunluk sağlanırsa öneri kabul olacaktır. Bu durumda genel kurul kararına olumsuz oy vermiş nama yazılı pay sahipleri, payların devredilebilirliği hakkındaki kısıtlamalara, düzenlemenin Türkiye Ticaret Sicili Gazetesi'nde yayımlanmasından itibaren altı ay boyunca bağlı olmayacaklardır (TTK. m.421/6). Bir diğer düzenlemeyse tasfiyeye ilişkindir. Tasfiyeye giren bir şirket varsa TTK. m.492/3 gereği nama yazılı payların devredilebilirliğine ilişkin sınırlamalar sona erer. Bu gibi durumlarda bağlam hükümlerinin her zaman uygulanması mümkün olmayacaktır.

Esas sözleşemesel bağlam hükümleri borsaya kote edilmiş şirketler bakımından ise daha farklı şekilde uygulanmaktadır. Girişimcilerin şirketlerinin hemen borsaya kote edilmesi günümüzde pek görülmeyen bir uygulamadır. Genellikle şirketler halka kapalı bir anonim şirket olarak kurulmakta ve yatırımcıları kendisine çekmeye çalışmaktadır. Girişim başarısına göre şirkette zamanla borsaya açılabilir.

Borsada kote edilmiş şirketlerin paylarının sınırlanmasıysa pek başvurulmayan bir yoldur. Nitekim şirketin borsada kote edilmesindeki amaç yeni yatırımcıların bulunmasıdır. Bu nedenle istisnai hallerde bağlam hükümleri uygulanmaktadır. Kanun koyucu sadece TTK. m.495/1 ve TTK. m.493/3'deki koşulların varlığı halinde bağlamın uygulanabileceğini düzenlemiştir. TTK. m.495/1 gereği borsada kote edilmiş şirket, nama yazılı paylarını iktisap edeni ancak esas sözleşmeyle bir pay sahibinin pay edinebileceği üst sınırı öngörmüşse ve bu üst sınır aşılmışsa ret edebilir. Dolayısıyla borsada kote edilmiş şirketler bir pay sahibinin azami miktarda edinebileceği pay üst sınırını esas sözleşmede düzenlemesi gerekir. Bu üst sınır aşılırsa şirket, iktisap edeni pay sahibi olarak tanımayabilecektir. TTK. m.495/1'de bağlam düzenlenmesinin sebebi şirketin yabancılaşmasına engel olmak olduğu belirtilmiştir. Gerekçede "yabancılaşma" şirketin kontrolünün başkalarına geçmesi, bağımsız olmaktan çıkıp bir şirketler topluluğu içinde bağımlı bir şirket haline gelmesi, yabancı uyruklu kişilerin, sıcak para kullanan fonların esiri olması şeklinde olabileceği belirtilmiştir (Bakınız; TTK. m.495/1 Gerekçesi). Bir diğer durumsa TTK. m.493/3'de düzenlenmiştir. İlgili düzenleme gereği borsada kote edilmiş şirketlerde nama yazılı payları devralan kişilerin edindikleri payları kendi adına ve hesabına aldıklarını açıkça beyan etmeleri gerekir. Aksi halde şirket, devralanı pay defterine kaydını ret edebilir.

Anonim ortaklıkta pay serbestliği ilkesinin kabulü ve pay devrinin sınırlandırılmasının ağır koşullara bağlanması anonim şirketin muhteviyatına uygun düzenlemeler olarak görülmektedir. Gerçekten de anonim şirketlerin yapısı gereği paydaşlar serbestçe paylarını devredebilmelidir. Devredebilirlik sayesinde pay sahiplari anonim ortaklıktan istedikleri zaman ayrılabilecektir veya paylarını satarak ekonomik menfaat elde edebilecektir ya da paylarının değerleri düşerse bu paylarını satıp az zararla kurtulabileceklerdir (Tekinalp, 2012, s.1). Anonim ortaklıkların iktisadi ve sosyal fonksiyonu nazara alındığında tasarruf sahipleri açısından pay sahipliğinin güvenli bir yatırım aracı olması gerekir (Sevi, 2012, s.51). Tasarruf sahibi paydaş yatırım amacıyla serbestçe pay edinebilmeli gerektiğindeyse bu payları devredebilmelidir. Devir serbestliği ise yatırımcıya bu güvenceyi sağlamaktadır. Bununla birlikte devir serbestesi girişimciler açısından risk de teşkil etmektedir. Nitekim girişimci daha önce hiç tanımadığı kişilerle paydaş olabilir. Şirketin iştigal konusuyla ilgili olmayan kişiler kâr elde etme amaçlı ortak olabilir. Bu durumda girişimcilerin hedeflerine erişme konusunda engel yaratabilir.

Devir serbestliği ile girişimcilerin menfaatlerinin çeliştiği görülmektedir. Mülga TTK'dan farklı olarak yürürlükteki TTK'da devir serbestliği ilkesinin daha da güçlendirilmesi ve bağlam düzenlemelerinin sınırlandırılması bu çelişkiyi daha da yoğunlaştırmıştır. Kanımızca girişimcilerin menfaatlerini koruyabilecek nitelikteki pay devri sınırlandırmalarının da kanunda yer bulmasında fayda vardır.

Sonuç:

Anonim şirketler hukukunun girişimlerin başarılı olmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. Girişimciliği teşvik eden kanuni düzenlemeler başarılı şirketlerin doğmasını sağlayacaktır. Bu nedenle anonim şirketler hukukunda yapılan düzenlemelerin girişimcilik ekosistemini de gözetmesi gerekir.

13/01/2011 tarihli 6102 sayılı TTK'yla birlikte Türk Ticaret hayatını etkileyecek önemli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerin bazılarının girişimciliğe katkı sağlaması beklenmektedir. Fakat diğer bir takım düzenlemeler girişimcilik açısından engeller yaratabilir. Anonim şirketlerde sermayenin korunması ilkesi gereği yüksek bir başlangıç sermayesi belirlenmesi ve pay devrinin sınırlandırılması girişimcilerin pek de lehine olmayan düzenlemelerdir.

Anonim ortaklıklarda pay devri serbestesi ilkesi kabul edilmiştir. Bu ilke gereği anonim şirketlerde pay sahipleri paylarını serbestçe devredebilir, başka anonim şirketlerden pay iktisap edebilir. Ortaklıkça pay devrinin sınırlandırılmasıysa istisna olarak kabul edilebilir. Sadece kanunda düzenlenen hallerde bağlam hükümleriyle pay devrinin sınırlandırılması mümkündür. Bu haller dışında pay devri sınırlandırılamaz. Bununla birlikte pay devrinin sınırlandırılması girişimciler için problemler doğurabilir. Nitekim girişimci şirket üzerindeki yönetim hakkını korumak isteyecektir. Pay devrinin özgürce yapılması girişimcinin istemediği kişilerle paydaş olmasına sebebiyet verecektir. Bu durumda girişimcinin şirket üzerindeki etkisini yitirmesine sebep olacaktır.

Anonim şirketlerin kuruluşunda azami başlangıç sermayesi bedelinin ödenmesi gerekir. Başlangıç sermayesinin de en az 50.000 TL olması girişimci için mali külfet doğuracaktır. Her ne kadar başlangıç sermayesine ilişkin taahhüt edilen payların itibarî değerlerinin en az yüzde yirmibeşi tescilden önce, gerisi de şirketin tescilini izleyen yirmidört ay içinde ödenmesi gerekse de girişimciler için başlangıç sermayesi düzenlemesi mali bir külfet yaratmaya devam edecektir. Girişimci bir yandan ticari faaliyetlerini büyütmeye çalışacak bir yandan reklam ve tanıtım yapması gerekecektir. Düşük bütçeli bir girişimin ilk etapta başlangıç sermayesine bütçe ayırması güç olacaktır. Bununla birlikte anonim ortaklıklar için elzem olan sermayenin korunması ilkesi gereği başlangıç sermayesinin yüksek olmasında da fayda vardır. Başlangıç sermayesi hem ortaklık için hem paydaşlar için hem de ortaklık alacaklıları için bir güven unsurudur. Örneğin ortaklıkla iş yapan alacaklılar, ortaklık borçlarından dolayı şirkete başvuracaklardır. Bu nedenle bir şirketin başlangıç sermayesi ne kadar yüksekse o kadar güven arz edecektir.

Anonim şirketlerin temel ilkerinden biri olan sermayenin korunması ilkesinin gözetilmesi gerekir. Zorunlu başlangıç sermayesi düzenlemesi de sermayenin korunmasi ilkesi için elzem teşkil etmektedir. Fakat bu düzenleme girişimcilik açısından handikaplar doğurmaktadır. Kanımızca girişimciliğe yönelik teşvikler düzenlenerek başlangıç sermayelerinin düşürülmesi veya kamu kuruluşlarının bu sermaye yükünü karşılamasında fayda vardır. Böylelikle girişimler başlangıç sermayesi yükü altında ezilmeyecektir.

Tek kişilik anonim ortaklıklar, imtiyazlı pay ve fikri mülkiyet haklarının sermaye olarak konulabilmesiyse girişimcileri destekleyen düzenlemelerdir. 6102 sayılı yürürlükteki TTK'nın kabulüyle birlikte tek kişi tarafından anonim şirket kurulabileceği düzenleme altına alınmıştır. Mülga TTK dönemindeyse bir anonim şirketin kurulması için şirkette pay sahibi en az beş kurucunun varlığının şart olduğu düzenlenmiştir (TTK. m.277). Bu düzenleme uygulamada aslında

fiilen paydaş olmayan fakat görünürde paydaş olan kişilerin doğmasına sebebiyet vermiştir. Fiilen tek kişilik anonim ortaklıklar, kanundaki düzenlemeye uymak amacıyla, görünür dört paydaş daha bulundurmaktaydı. Bu paydaşlar genellikle anonim ortaklığın gerçek pay sahibinin çocukları ve eşi olmaktaydı. 6102 sayılı TTK'daki düzenlemeyle tek kişilik anonim şirketlerde kurulabilmektedir. Yapılan düzenleme özellikle girişimcilerin lehinedir. Böylelikle beş kişiden az olan girişimciler, başka ortaklar aramadan anonim şirket kurabilecektir. Hatta girişimci tek başına bile anonim şirket kurup ticari faaliyetlerini yürütebilecektir.

İmtiyazlı pay düzenlemeleri de girişimciliği desteklemektedir. Özellikle de oyda imtiyaz düzenlemeleri girişimciler açısından önem arz etmektedir. Girişimciler imtiyazlı oylara dayanarak şirket üzerindeki yönetim haklarını pekiştirebilecektir. Pay devirleri yaşansa bile imtiyazlı oylarla girişimciler şirketin faaliyetlerine yön verebilecektir. Böylelikle yaşanan pay devirleri şirketin vizyonuna ve iştigal konularına zarar vermeyecektir. Fikri mülkiyet haklarının ayın sermaye olarak şirkete getirilebilmesi de girişimciler lehine bir düzenlemedir. Nitekim günümüzde birçok girişim fikri mülkiyet hakları geliştirmektedir. Bu fikri mülkiyet hakları soyuttur. Fakat somut mallar kadar değerlidir. Bu değerlerinde sermaye olarak konulması önemli bir gelişmedir.

Anonim şirketler hukukunda; fikri mülkiyet haklarının sermaye olarak konulabilmesi, imtiyazlı pay yaratılması ile tek pay sahipli anonim şirketlerin kurulması girişimcilerin lehine düzenlemelerdir. Ancak azami başlangıç sermayesi ile pay devrinin sınırlandırılması girişimcilik açısından avantajlı düzenlemeler değildir. Bununla birlikte pay devrinin sınırlandırılması ile azami başlangıç sermayesi düzenlemesi anonim şirketler hukukunun temelini oluşturan ilkelerden doğmuştur. Bu düzenlemelerin doğrudan kaldırılması anonim şirketler hukukunun genel yapısına zarar verecektir. Fakat girişimcilerin lehine bir takım teşvikler düzenlenebilir. Böylelikle girişimciliğe katkısı olmayan bu düzenlemeler bertaraf edilebilecektir.

Kaynakça:

Aslan M, (2016), *Fikri Mülkiyet Haklarının Anonim Şirketlere Ayni Sermaye Olarak Getirilmesi,* Ankara: Seçkin Yayınevi

Bahtiyar M., (2016), *Ortaklıklar Hukuku*, İstanbul: Beta Yayınevi

Bilgili F. & DemirkapI E., (2013), *Şirketler Hukuku*, Bursa: Dora Yayıncılık.

Bilgeç H., (2017), *Anonim Şirketlerde Oy Hakkında İmtiyaz*, Ankara: Turhan Kitapevi

Bozkurt T., (2016), *Anonim Şirketlerde Pay Devrinin Sınırlandırılması*, İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Çonkar H. M., (2016), *Anonim Ortaklıkta Ayni Sermaye,* İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Dal S., (2012), 6102 Sayılı Türk Ticaret Kanunu (TTK) m.342'ye Göre Fikri Mülkiyet Haklarının Anonim Şirkete Ayni Sermaye Olarak Konulması, *MÜHAD*, 18(2), 371-398

Erdem B. B., (2000), *Patent Hakkının Korunmasına ve Patent Hakkına İlişkin Sözleşmelere Uygulanacak Hukuk*, İstanbul: Beta Yayınevi

Erel Ş., (2009), *Türk Fikir ve Sanat Hukuku*, Ankara: Yetkin Yayınevi

Eriş G., (2014), *Ticari İşletme ve Şirketler*, C.2, Ankara: Seçkin Yayınevi

Eriş G., (2014), *Ticari İşletme ve Şirketler*, C.3, Ankara: Seçkin Yayınevi

Greenhalgh C. & Rogers M., (2007). The Value of Intellectual Property Rights to Firms and Society, *Oxford Review of Economic Policy*, *23*(4), 541-567.

Karasu R., (2013), 6102 Sayılı Türk Ticaret Kanunu ile Anonim Şirketlerde Kurumsal Yönetim ile İlgili Getirilen Yenilikler, *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 4(2), 33- 60

Kılıçoğlu M. A., (2013), *Sınai Haklarla Karşılaştırmalı Fikri Haklar*, Ankara: Turhan Kitapevi

Moroğlu E, (1978), *Oy Sözleşmeleri*, İstanbul: Fakülteler Matbaası

Narbay Ş., (2012), 6102 Sayılı Yeni Türk Ticaret Kanunu'na göre Anonim Ortaklıkta Pay ve Pay Senetlerinin Devri, *EÜHFD*, XVI(3–4), 201-251

Odman A. N., (2002), *Fikri Mülkiyet Hukuku ile Rekabet Hukukunun Teknolojik Yeniliklerin Teşvikindeki Rolü*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öztrak İ., (1977), *Fikir ve Sanat Eserleri Üzerindeki Haklar*, Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları

Poroy R., Tekinalp Ü., Çamoğlu E., (2005), *Ortaklıklar ve Kooperatif Hukuku*, İstanbul: Arıkan Yayınevi.

Poroy R., Tekinalp Ü., Çamoğlu E., (2019), *Ortaklıklar Hukuku* C.1, İstanbul: Vedat Kitapçılık.

Pulaşlı H., (2017), *Şirketler Hukuku Genel Esaslar*, Ankara: Adalet Yayınevi.

Pulaşlı H., (2018), *Şirketler Hukuku Şerhi* Cilt:3, Ankara: Adalet Yayınevi.

Sevi, M. A.,(2012), *Anonim Ortaklıkta Payın Devri*, Ankara: Adalet Yayınevi.

Şener O. H., (2017), *Teorik ve Uygulamalı Ortaklıklar Hukuku*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Taşdelen N., (2014), *6102 Sayılı Türk Ticaret Kanunu'nun Anonim Ortaklık Pay Devrine Getirdiği Sınırlamalar*, Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 16 (0), 3351-3387.

Tekinalp Ü., (2012), *Anonim Ortaklıkta Yeni Bağlam Sisteminin Esasları*, İstanbul: Vedat Kitapçılık.

Tekinalp Ü., (2013), *Sermaye Ortaklıklarının Yeni Hukuku,* İstanbul: Vedat Kitapçılık.

Uysal E., (2016), *Anonim Ortaklıklarda İmtiyazlı Paylar*, İstanbul: Oniki Levha Yayıncılık.

Uzel N., (2013), *Anonim Ortaklıkta Esas Sözleşmesel Bağlam,* İstanbul: Oniki Levha Yayıncılık.

Yanlı V., (2000), *Anonim Ortaklıklarda Tüzel Kişilik Perdesinin Kaldırılması ve Pay Sahiplerinin Ortaklık Alacaklılarına Karşı Sorumlu Kılınması*, İstanbul: Beta Yayınları.

Yasaman H., AltaY S. A., Ayoğlu T., Yusufoğlu F., Yüksel S, (2004), *Marka Hukuku – 556 Sayılı KHK Şerhi*, İstanbul: Vedat Kitapçılık.

Yusufoğlu F, (2016), *Anonim Şirketlerde Gayri Maddi Hakların Sermaye Olarak Korunması*, İstanbul: Vedat Kitapçılık.

İNTERNET KAYNAKLARI:

European Union IPR desk, Intellectual Property Valuation, https://www.iprhelpdesk.eu/ E.T. 14.12.2019

Guidance: Valuing your intellectual property, https://www.gov.uk/guidance/valuing-your-intellectual-property#methods-for-valuing-ip E.T. 05.01.2020

World Intellectual Property Organization, WIPO, Wipo IP Panaroma, Valuation of IP assets, https://www.wipo.int/sme/en/multimedia/ E.T. 10.01.2020.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KAZANDIRILMASI GEREKEN SAYGI DEĞERİNİN ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Özkan AKMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, akmanozkan@hotmail.com

Dursun AYAN
MEB Adıyaman/Gerger Çobanpınarı Ortaokulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni, ayan_dursun@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamasıyla öğrencilere; değerlerin öneminin kavratılması, değerlerin geliştirilmesi ve değerlerin öğrencilerin kişiliklerine yansıtılarak toplumun bireyi olan, gelecek teşkil eden genç- dinamik nesillerine aktarmaktır. Araştırmanın deseni; nicel araştırma yöntemlerinden survey tekniği kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları; Adıyaman Bir Aralık Ortaokulu, Kahta Hacıbey Ortaokulu, Kahta Kubilay Ortaokulu ve Gerger Çobanpınarı Ortaokulunda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile Adıyaman Üniversitesi ve Adıyaman Elit Yargı Kursunda yer alan Sosyal bilgiler Öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenliği mezunları ve ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Yapılan bu çalışmada veri toplamak için; araştırmacı tarafından uygulanan "Değerler Eğitiminde Karşılaşılan Sorun Kaynakları ve Karşılaşma Sıklığı Konusunda Öğretmen Görüşleri Anketi, Değer Eğitimi ile İlgili Öneriler ve Önerilerin Önem Derecesi Konusunda Öğretmen Görüşleri ve Saygı Değeriyle İlgili Öğrenci Tutumları Ölçeği Anketi" kullanılmıştır. Anketlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Geçerlilik çalışmasında ise uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 22.00 paket programı kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencileri tarafından dile getirilen görüş ve fikirlere göre değerler eğitiminin daha iyi kavratılmasının, geliştirilmesinin, yaşam tarzı oluşturmasının ve genç nesillere nasıl aktarılacağının okullardaki eğitim aracılığıyla gerçekleştirileceği sonucuna varılmıştır. Okulların özellikle sosyal bilgiler dersinin değerler eğitiminde, uygulanmasında, geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin disiplinler arası çalışmalarla, etkinliklerle, katılımlarla hazırlanması gibi sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi kapsamındaki tüm faaliyetlerin kubaşık (işbirlikli) öğrenmeyle daha etkili hale dönüşebileceği, öğretmen ve öğrencilerin de değerler eğitimini içselleştirerek daha iyi bir kişilik kazanabileceği gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal Bilgiler, değerler eğitimi, saygı değeri.*

TEACHERS AND STUDENTS 'RELATIONS ABOUT VALUES EDUCATION AND RESPECT VALUE IN SOCIAL STUDIES

ABSTRACT

The aim of this study is; with the application of values education in social studies course; Understanding the importance of values, developing the values and reflecting the values on the personalities of the students and transferring them to the young-dynamic generations who are the members of the society and constitute the future. The pattern of the research; It was prepared using the survey technique, one of the quantitative research methods. Research participants; Social Studies teachers working in Adıyaman Bir Aralık Secondary School, Kahta Hacıbey Middle School, Kahta Kubilay Middle School, Gerger Çobanpınarı Secondary School and Social Studies Teachers in Adıyaman University and Adıyaman Elite Judiciary Course consist of graduates of social studies teaching and secondary school students. To collect data in this study; "Teacher Opinions Survey on the Sources of Problems Encountered in Values Education and the Frequency of Encounters, Teacher Opinions on the Importance of Suggestions and Suggestions in Values Education and the Student Attitudes Scale Regarding Respect Value" applied by the researcher were used. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the questionnaires was found to be 0.89. Expert opinions were used in the validity study. The analysis of the data obtained in the research was obtained using the SPSS 22.00 package program. In the light of the data obtained, it was concluded that according to the opinions and ideas expressed by the social studies teachers and students, better understanding, development, creation of a lifestyle and how to transfer it to young generations will be achieved through education in schools. It has come to the conclusion that schools have an important place in the education, implementation and development of especially social studies course. In the social studies course, results such as preparing values education with interdisciplinary studies, activities and participation were obtained. In addition, suggestions were made that all activities within the scope of values education in the social studies course could become more effective with cooperative learning, and that teachers and students could gain a better personality by internalizing values education.

Keywords: *Social Studies, values education, respect value.*

GİRİŞ

Değerler Eğitiminin temel gayesi, bireylerin bilişsel, davranışsal, sosyo-kültürel, dilsel ve duyuşsal olmak üzere tüm yönüyle yetiştirilmesini, geliştirilmesini sağlamaktır. Bireyleri, toplumları tüm kötülüklerden arındırarak güzel ahlaklı, dürüst, saygılı, güvenilir bir toplum ortaya çıkarmaktır. Bunu da ancak Değerler Eğitiminin teorik bilgisi verildikten sonra alınan bu teorik bilgilerinin davranışlara ve kişilik haline dönüştürülmesiyle mümkündür. Değerler, tarih boyunca üzerinde durulan temalar içerisinde yer almış, tartışmalar gerçekleştirilmiş; insanların yapılarıyla, hayatıyla, etik ilkeleriyle ilişkilendirilmiş, değişik biçimlerde tarif edilmiş, ancak üzerinde herkesin katıldığı genel geçer bir tanımı yapılamamıştır. Değerler kavramının tanımlarına bakıldığında;

Değerler, bireylerin kişiliğini etkileyen, diğer bireylerle ruhsal, toplumsal, ahlaksal ilişki kurmaya çalışan faydalı özelliklerdir (Baysal, 2013). Değerler, kişilerin ve toplumların sosyo-kültürel, düşünsel, duygusal, estetiksel açılardan yetişmesini sağlayan maddi, manevi, ahlaki niteliklerdir. **Schwartz'a** göre değer; toplumdaki bireylerin bir davranışı sergilerken ya da bir davranışın geçerliliğini gösterirken, diğer bireyleri de değerlendirirken kullandığı temel kurallardır (Keskin, 2008). Değerler, bireylerin ilk deneyimleriyle elde ettiği; fakat zamanla değişime uğradığı; sürekliliğiyle inançları, olayları, olguları, nesneleri, bireyleri tanımladığı, yargıladığı kriterlerdir (Çırak, 2019). Rokeach (1968) değeri; belirli bir davranış ve var oluş amacının kişisel ve toplumsal olarak karşıtlarına tercih edilmesine dair inanç olarak tanımlamaktadır. Fitcher ise değeri; sosyolojik anlamda değerler, grubun ya da toplumun, kişilerin davranış modellerinin amaçların ve diğer sosyo-kültürel şeylerin önemlerini ölçmeye yarayan kriterler olarak ifade etmektedir.

Değerler hakkında çeşitli tanımlar veren bu araştırmacıların görüşlerine bakıldığında değerler kavramıyla ilgili şu ortak noktalara varılabilir;

- Değerler, birey ve toplumları birleştiren olgulardır.
- İnsan yaşamının her alanında kendini gösteren ve insan yaşamının tüm yönünü değiştiren olgulardır.
- Gelenek ve görenekleri, kültürü yansıtan öğelerdir.
- Toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayan kriterlerdir.
- Sadece bilgi değil duygu ve düşünceleri barındıran yargılardır.
- İnançla da ilgili olduğu için alışkanlıkları ve günlük hayatımızı da içine alan ilkelerdir.
- Toplumların sosyalleşmesini sağlayan, ahlaklı değerlerle harmanlayan somut veya soyut inançlardır.

Değerler hakkında çeşitli tanımlar veren araştırmacıların görüşlerine bakıldığında; sosyal bir varlık olan bireyin yaşamını idame ettirmek, topluma ayak uydurmak, toplumla anlaşmak, uzlaşmak için değerlere ihtiyaç olduğu açıkça görülmektedir. Değerler, bir toplumu bir arada tutan, bütünleştiren ve toplumların devamını sağlayan manevi bir güçtür. Bu sebeple değerler, bireylerin toplumsallaşmasında, toplumsal yapıların kurumlaşmasında önemli bir yere sahiptir. Nasıl ki dil, toplumdaki en değerli iletişim aracı ise değerler de toplumları taşıyıcısı olup bireyin toplumda nasıl davranması gerektiğini ifade etmektedir.

Değerler, sosyal açıdan bireyi ahlaklı eylemlerde bulunmaya zorlamakta, bireyin hoş olmayan eylemlerini ketleyip (engelleyip) ona olumlu özellikler göstermeye itmektedir. Birey de ister istemez olumlu veya olumsuz eylemler içerisinde seçim yapacaktır. Seçim olumlu ise bireyin içinde yaşam sürdüğü topluma ayak uydurması kolaylaşacak ve toplumun düzenine, sistemine katkı sağlayacak bir güç olacaktır. Seçim olumsuz ise de bireyin içinde yaşam sürdüğü toplum tarafından Kabul görmeyecek ve dışlanmaya maruz kalacaktır. Bu yüzden birey, bir toplumda yer edinmek, kabul görmek istiyorsa o toplumun değer yargılarına uyum sağlamak zorundadır (Tay & Yıldırım, 2009).

Değerler, toplumların gelenek ve göreneklerine, kültürüne, eğitimi programına, felsefi bakış açısına, ekonomisine, siyaset felsefesine, yönetimine, kısacası hayatının her alanına yansımış etkisi yadsınamaz bir güçtedir. Bu sebepledir ki değerlerden yoksun kalmış birey veya toplumlar başta dışlanmışlık olmak üzere yalnızlık, umutsuzluk, mutsuzluk, çatışma ve kaoslara yol açacak, birlik ve beraberliği tahrip edecek hatta yok edecek bir toplum ortaya çıkaracaktır. Değerler, insanların sosyalleşmesi sonucu ortaya çıkmakta, sosyalleşen insanlar değerleri kültürlerine yerleştirmekte ve toplumları birlik beraberlik içerisinde ayakta tutmaktadır. İnsan kişiliğinin oluşmasında da toplum kişiliğinin oluşmasında da değerlerin önemi inkar edilemeyecek bir gerçektir (Özen, 2012). Toplumları ve o toplumu oluşturan bireyleri diğer varlıklardan ayıran değerlerdir. Bir kültürün devamını, biçim kazanmasını, eğitim sistemine oturturarak yetişecek kuşaklara aktarmasını sağlayan değerlerdir. Toplumların temellerini sağlamlaştıran ve toplumları ayakta tutmasını sağlayan önemli unsur yine eğerlerdir. Toplumların geleceği iyi yetişmiş bireylere bağlıdır. Bu iyi yetişmiş bireylerin olması için de eğitim sisteminde değerler eğitiminin yer alması gerekmektedir. Böyle bir ortamda yaşam sürmüş bireyler, toplumlar ortak değerler kazandığından birlik ve beraberlik içinde hayatlarını devam edeceklerdir. Sorumluluklarını yerine getirecek, değerlerine bağlılığını kazandıracak, davranış ve tutumlarını sağlam temellere dayandıracak işlevi en güzel şekilde yerine getirecektir. Değerler Eğitimi ise toplumda önemli olan ve tercih edilmesi gereken standartların öğretilmesidir (Akbaş, 2008).

Değerler; eğitim sistemleriyle geliştirilmeli, olgunlaştırılmalıdır. Gereken bu önem verilmelidir ki kurumlaşan demokratik bir toplumsal yapı oluşabilsin. Değerler Eğitiminin gayesi; toplumdaki bireylerin birbirleriyle ilişkilerinde faydalanılabilecek değer, bilgi ve kuralları hayata uygulayabilme becerisi kazandırmaktır. Bunu da ancak Okul çatısı altında Sosyal Bilgiler dersi ile eğitimde yer verilerek yapılacağını görmekteyiz.

Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi

Değerler Eğitimi, eğitimin ilk adımı olan ailede başlayarak okulun her kademesinde eğitimle devam etmektedir. Değerler Eğitimi, farklı bir ders başlığı altında değil de her dersin içerisinde kazanımlara uyarlanarak öğretilmektedir. Özellikle bu Değerler Eğitimi Sosyal Bilgiler dersindeki kazanımlarla gerçekleştirilmektedir. Sosyal Bilgileri Değerler Eğitiminden Değerler Eğitimini de Sosyal Bilgiler dersinden ayrı tutarak kazandırmak zor olmaktadır. Çünkü nasıl ki obje-suje öğelerini birbirinden ayrı tutarak değerlendirmek mümkün değilse Sosyal Bilgiler ile Değerler Eğitimini de birbirinden ayrı tutarak kazandırmak mümkün değildir. Bu amaçla Değerler Eğitimi daha çok Sosyal Bilgiler dersiyle gerçekleştirilmektedir. Değerler Eğitimi öğretimi planlı, programlı yapıldığı gibi örtük öğrenme yöntemiyle de verilmektedir (Kuş, Merey ve Karatekin, 2013). Değerler Eğitiminin okullarda verilmesinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple eğitimin önemli aracı olan öğretmenlere çok iş düşmektedir. Öğretmenler yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla kendini geliştirmeli, toplumun bireylerini bu doğrultuda geliştirmelidir. Toplumsal problemleri

çözümleyen, eleştirel düşünen, sorgulayan, doğru karar vermeyi bilen, farklılıklara karşı anlayışlı olan, bireyler arası iletişim ve etkileşime açık bireyleri yetiştirmelidir. Bireylerin yeteneklerini ortaya çıkaracak, yeteneklerini geliştirecek, bireyler arası iletişim ve etkileşime geçecek etkinlikler, çalışmalar, uygulamalar yapmalıdır. Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla Değerler Eğitimi öğretilmeye çalışılırken kulüp çalışmalarıyla desteklenmesi bireyleri aktif kılmaktadır. Bireyler, sorumluluk aldığı, görev üstlendiği için değerlerin öğretilmesi ve değerleri kişiliklerine yansıtmaları daha kalıcı olmaktadır. Öğretmenler Değer Öğretimiyle ilgili ders etkinliği, uygulamaları ve çalışmaları yaparken diğer öğretmen arkadaşlarıyla beraber çalışmalardır. Ekip çalışması sonucu istenilen hedef kazanımlarına ulaşmak kaçınılmaz olacaktır.

Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla yapılacak Değerler Eğitimi kazandırılmaya çalışılırken; gerçekleştirilecek olan etkinliklere, çalışmalara, uygulamalara aileler, kurumlar ve okuldaki diğer öğretmenlerin katılımlarının sağlanması daha etkili sonuçlar vermektedir. Değerler Eğitiminde aileler, okullar ve bireyler yer aldığında işbirlikli çalışma gerçekleştiği için verim alınmaktadır. Çünkü Değerler Öğretiminin sürekliliği oluşturması için okul idaresi tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Çeşitli pano çalışmaları, gezi, konuşmacı daveti yapılmalıdır.

Değerler Eğitimi programı düzeyinde hazırlanan plan-programlar yerinde ve zamanında uygulanmalıdır. Ayrıca sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde değerler eğitimi desteklenmelidir.

Sosyal Bilgiler dersi konuları itibariyle toplumsal hayatla ve toplumsal ilişkilerle ilgili birçok içeriği taşıması sebebiyle Değerler Eğitimi öğretiminde önemi inkar edilemez bir gerçektir. Bireylerin kültürlerini, ulusal tarihini, mimari yapısını, gelenek-göreneklerini, vatanını, geçmişini ve geleceğini ancak ve ancak Sosyal Bilgiler Dersi aracılığıyla öğrenmesi mümkündür (Baysal, 2013).

Sosyal Bilgiler Dersinde Saygı Değeri

Değerler bir topluma, bir bireye öğretilirken ilk öğretici yeri olan aile kurumunda verilir. Ancak Değerler Eğitiminin öğretimini daha kapsamlı, anlamlı, planlı-programlı ve sistemli bir tutum haline getiren çatı, okul çatısıdır. Değerler Eğitimi, bireyin içinde yaşadığı sosyal toplumun kültürünü öğrenmesinde-öğretmesinde büyük öneme sahiptir. Her ülkenin, toplumun kendine has değerleri vardır. Bunların başında da Saygı değeri gelir. Bu bağlamda Değerler Eğitimi okullarda öğretilirken değerler eğitimine daha fazla yer veren ders, Sosyal Bilgiler dersidir. Sosyal Bilgiler dersinin hedef kazanımlarına, doğasına, yapısına, konularına, kavramlarına ve konuyla ilgili verilen örneklere bakıldığında Değerler Eğitimine ilişkin işlevleri açıkça görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı; genç bireylerin birbirlerine saygılı, farklı kültürlere sahip vatandaşları topluma faydaları için bilgili, mantıklı kararlar almalarını sağlamaktır (Schwartz, 1999). Saygı özellikle manevi ve kök değer içinde yer alan, insanın özünde var olan ve evrensel değerlerin de referansını sağlayan önemli kavramdır. Bu manevi ve kök değer, insanı diğer insanlar karşısında saygınlığa götüren, bir bütün sağlayacak dizgedir (Balcı & Yelken, 2013).

Değerleri öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle hem de öteki kök değerlerle ele almak başta okullarda olmak üzere günlük yaşamda da hayat bulmaktadır. Değerleri birbirinden ayrı tutarak kavratmak, geliştirmek, kazandırmak, değerlendirmek mümkün değildir. Ancak hangi değerlerin öncelikli ve önemli görülerek eğitim öğretim sürecinin odağına alınacağı ve bu değerlerin ele alınış şekli, bir ülkenin toplumsal

yargısının kompozisyonunu ve o toplumu bir arada tutan ortak değerleri çerçevesinde ortaya konulmaktadır. Bu nedenle değerler öğretilirken kollektif bir yöntemle öğretmek gerekmektedir. Sosyal Bilgilerde kök değerler eğitimi içerisinde yer alan **S**aygı değerini diğer kök değerlerden ayrı tutarak öğretmek mümkün olmasa da bir toplumun ayakta durması ve devamını sağlaması için öncelikli öğretilmesi gereken değer saygı değeridir.

Sosyal Bilgiler Değerler Eğitimi açısından değerlendirildiğinde sadece çevrelerine karşı sorumlu değil kendilerine karşı da sorumludurlar. Farklı bakış açılara, kültürlere, inançlara, felsefelere hoşgörü nezaketle özellikle de saygıyla yaklaşmaktadır. Sosyal Bilgiler Değerler Eğitiminin öğretimiyle bireylerin kendi kültürüne, tarihine, dinine, örf ve adetlerine sahip çıkmasını amaç etmekte; geleceğin nesillerine demokratik bir toplumun bireyi olarak toplum faydası için bilgili, düşünceli, tutarlı çözümler üretmesini ve doğru kararlar almasını sağlamaktır (Tonga, Uslu, 2015).

Saygı Nedir, Saygı Değeri Niçin Önemlidir?

Türk Dil Kurumu'nda saygı: Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram (TDK 2019).

Saygı: *"Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu. Bir kişiye, bir düşünüşe, bir eyleme, bir başarıya yüksek değer vermekten doğan özel bir duygu" (Baysal, 2013).*

Saygı kavramı sadece insanlar arası ilişkiler olmayıp; kurumlar, hayvanlar, statüler, gruplar ve uluslararası kullanılan kök değerdir. Günlük hayatta görgü, nezaket davranışı olarak kullanılsa da aslında saygı birer tutumdur, kişilik özellikleridir.

İnsanlar ve diğer gruplar arasındaki ilişkileri olumluya çeviren en önemli iletişim anahtarıdır, yapıcı değerdir. Aslında kendine ve başkalarına önem vermek bir nevi değer görmek demektir. Yaşamımızın her aşamasında yer alan bu değerler, sosyal kuralların oluşması, kültürlerin, gelenek-göreneklerin nesilden nesile aktarılması açısından kayda değer terimdir. Saygı değerinin eğitimi her öğrenme-öğretme gibi ilk adım olarak çocuğun dünyaya geldiği birincil çevrede başlar. Ayrıca karakter ve olumlu kişilik oluşumunu sağlayan yine bu değerdir. Aile kurumunda bireylerin çocuklara olan ilgi, tutum ve davranışları çocukların saygı çerçevesinde bir karakter oluşturmasını etkiler. Bu değer eğitiminin (Saygı) verilmesi aile kurumundan sonra okul çatısının görevidir.

Bir toplumun geleceği olan genç neslin iyi yetişmiş, kişilik sahibi insanlara bağlı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bireyler, iyi ahlaki bir kişiliğe kendi kendine (spontane) sahip olmazlar, olamazlar. Bu sebeple toplumun her bireyi, uygun ahlaki karakterlerle eylemler gösterecek değerler ve yeteneklerle eğitilmesi okulların temel amaçları arasında yer alır (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000).

Saygı, toplumlar arası işbirliği fırsatları sağlayarak, çatışmaların üstesinden gelerek insanlar arasındaki ilişkiyi güçlendirir ve bu da insanlar arasındaki güven duygusunu oluşturur, geliştirir. Saygılı bireyler, başkalarının düşüncelerine karşı hoşgörülü olurlar. Karşısındaki kişileri renginden, teninden, ırkından, cinsiyetinden, dilinden, dininden ve kültüründen dolayı yargılamazlar, ayrımcılık yapmazlar (Acun, Yücel, Önder ve Tarman, 2013).

Saygı, insanlar arasındaki dezavantajları avantaja dönüştüren bir köprüdür, iletişimin kurulması için aralayıcı kapıdır.

Saygı, tüm toplumları ilgilendiren ve toplumları oluşturan evrensel bir gerçektir. Saygının olmadığı hiçbir ülke, millet, toplum, mekan yoktur. Bunu bir başlık altında toplamak istersek saygının olduğu yerleri şöyle sırayabiliriz:

- Otoritenin gerekli olduğu tüm durumlarda,
- Devlet otoritesinin korunmasında,
- Aile içi otoritesinin devamlılığında,
- Toplumun güvenliğinin sağlanmasında,
- Aile ilişkilerinde,
- Eğitim kurum ve kuruluşlarında,
- Spor kurum ve kuruluşlarında,
- Çalışma ortamlarında,
- Sokaklarda,
- Aklımıza gelebilecek her yerdedir.

Ayrıca otorite sosyal hayatın kaçınılmaz bir koşuludur. Saygı ile otorite arasında vazgeçilmez bir bağ vardır. Yine saygı ile statü arasında da önemli bir bağın var olduğu unutulmamalıdır.

Bu çalışmanın amacı; sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili karşılaşılan sorun kaynaklarını, önerilerini, önerilerin önem derecesini ve saygı değeri ile ilgili öğrenci tutumlarını belirlemektir. Değerler eğitimi uygulamasıyla öğrencilere; değerlerin öneminin kavratılması, değerlerin geliştirilmesi ve değerlerin öğrencilerin kişiliklerine yansıtılarak toplumun bireyi olan, gelecek teşkil eden genç- dinamik nesillerine aktarılacağı amaç edinilmektedir. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. *Saygı değeri ile öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?*
2. *Saygı değeri ile ilgili öğrenci tutumların sınıf düzeyine bir farklılık görülmekte midir?*
3. *Öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili önerilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?*
4. *Saygı Değeri İle Öğretmenlerin Önerileri arasında Branş Değişkenine Göre anlamlı bir farklılık var mıdır?*

YÖNTEM

Araştırmanın deseni; nicel araştırma yöntemlerinden survey tekniği kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları; Adıyaman Bir Aralık Ortaokulunda, Kahta Hacıbey Ortaokulunda, Kahta Kubilay Ortaokulunda, Gerger Çobanpınarı Ortaokulunda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile Adıyaman Üniversitesi ve Adıyaman Elit Yargı Kursunda yer alan Sosyal bilgiler Öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenliği mezunları ve ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Toplam öğrenci sayısı 246 kişi ile (kadın=122 ve erkek=124) kişi ile sınırlıdır. Öğretmen katılımcı olarak 52 öğretmen (kadın=26 ve erkek=26) ile sınırlıdır. Katılımcı öğretmenler; sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, Türkçe ve matematik branşından öğretmenlerle sınırlıdır. Yapılan bu çalışmada veri toplamak için; araştırmacı tarafından uygulanan "Değerler Eğitiminde Karşılaşılan Sorun Kaynakları ve Karşılaşma Sıklığı Konusunda Öğretmen Görüşleri Anketi, Değer Eğitimi ile İlgili Öneriler ve Önerilerin Önem Derecesi Konusunda Öğretmen Görüşleri ve Saygı Değeriyle İlgili Öğrenci Tutumları Ölçeği Anketi" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 22.00 paket programı kullanılarak bağımsız testi ve tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) testleri yapılmıştır.

BULGULAR

Tablo1. Saygı Değeri İle Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T Testi Sonuçları

cinsiyet	n	Ortalama	sd	ss	f	t	df	p
Kadın	122	4,3123	,72956	,06605	2,578	2,006	244	,46
Erkek	124	4,0960	,94558	,08492		2,010	230,932	,46

Tablo1 incelendiğinde; saygı değeri ile ilgili öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız t testi sonuçlarına anlamlı bir ilişki (p>0.05) bulunamamıştır. Yani saygı ile ilgili olarak cinsiyete göre bir değişiklik görülmemektedir.

Tablo2. Saygı Değeri İle İlgili Öğrenci Tutumların Sınıf Düzeyine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi Sonuçları

sınıf	n	Ortalama	ss	st	gruplar	toplam kare	df	ort kare	f	p
4. Sınıf	62	4,2442	,99545	,12642						
5. Sınıf	62	4,4147	,93128	,11827	Between Groups	2,773	3	,924	1,193	,313
6. Sınıf	60	4,1613	,76654	,09735						
7. Sınıf	62	4,1505	,80781	,10259	Within Groups	189,000	244	,775		

Tablo2 incelendiğinde; Saygı değeri ile ilgili tutumların sınıf düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans (anova) testi sonuçlarına göre anlamlı bir ilişki (p>0.05) bulunamamıştır. Yani sınıf düzeyi ile saygı değeri tutumu arasında bir ilişki yoktur. Fakat en yüksek ortalamanın (ortalama=4.41) ile 5. Sınıf düzeyinde olduğu da görülmektedir

Tablo3. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Önerilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	ortalama	ss	sh	f	t	df	p
Kadın	26	4,1011	,69421	,13615	3,291	-,479	50	,634
Erkek	26	4,1809	,48859	,09582		-,479	44,887	,634

Tablo3 incelendiğinde; öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinde cinsiyet değişkeni açısından yapılan bağımsız t testi sonuçlarına göre anlamlı bir ilişki (p>0.05) olmadığı görülmektedir. Diğer cinsiyet arasında yapılan analizlerle de ilişki bulanmadığı için değerler ile cinsiyet arasında ilişki yoktur, diyebiliriz.

Tablo4. Saygı Değeri İle Öğretmenlerin Önerileri arasında Branş Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Testi Sonuçları

	N	Ortalama	ss	Sh	gruplar	top karesi	df	ortalamın kare	f	p
Sosyal Bilgiler	13	4,2336	,65532	,18175	Grup Arasında	,877	3	,292	,814	,492
Matematik	13	4,0342	,49053	,13605						
Türkçe	13	3,9943	,76051	,21093						
Fen Bilgisi	13	4,3020	,43215	,11986	Grup İçinde	17,222	48	,359		
Total	52	4,1410	,59572	,08261	Toplam	18,099	51			

***Tablo4 incelendiğinde**; saygı değeri ile farklı branş öğretmenlerin arasında yapılan anova testi analiz sonuçlarına göre; anlamlı bir ilişki (p>0.05) bulunamamıştır. Fakat en yüksek ortalama değerin ise sosyal bilgiler öğretmenlerinde olduğu da gözlemlenmiştir.*

TARTIŞMA ve SONUÇ

Ülkemizdeki Değerler Eğitimi ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün yayınladığı Değerler Programı ile uygulama kısmını karşılaştırdığımızda değerlerin teorik bilgi olarak verildiği ancak davranışa dönüştürülmediği veya dönüştürülemediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu da toplumlarda, insanlarda daha yüksek makamlara gelme, daha çok para kazanma hırsı gibi maddi hedeflerin ön plana çıkma gibi olumsuzlukların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Böyle olunca da insanlar ve toplumlar arası ilişkilerin zayıfladığını, manevi değerlerin görmesi gereken önemi kaybetmeye başladığını açıkça görmekteyiz. Değerler eğitimine verilmeyen önemin sonucu ortaya çıkan bu olumsuzlukları yok etmek için özellikle eğitim camiasına çok iş düşmektedir. Sosyal Bilgiler dersi veya programı bu manevi köklü değerlerin öğrencilere daha düzenli, sistemli biçimde verilmesi konusunda önem teşkil etmektedir. Bunun için öğretmenlerin öğrencilere davranışlarıyla, etkinlikleriyle, uygulamalarıyla model olması ve değerler eğitimini davranışlara dönüştürecek şekilde kazandırması gerekmektedir (Keskin ve Öğretici, 2013).

Zaman ve şartlar değişse de çağımız teknoloji, uzay çağı olsa da köklü değerler olan saygının değişmemesi gerektiği sonucuna varılmaktadır. Toplumları ve bireyleri ayakta tutan barış ve huzur içinde yaşamalarını sağlayan manevi köklü değerler olduğu sonucuna varılmaktadır. Ayrıca insanların birlik ve beraberlik içerisinde yaşamalarını sağlayıp kültürleri, gelenek ve görenekleri sürdüren de yine değerler olduğu açıkça görülmektedir.

Sosyal Bilgiler bütün boyutlarıyla Değerler Eğitimiyle bütün olan bir derstir. Bu sebeple Sosyal Bilgiler Öğretmenleri derslerini işlerken ve Değerler Eğitimini öğrencilerine verirken çeşitli etkinliklerle, çalışmalarla, uygulamalarla

vermeli; verirken de davranışlarına dönüştürecek şeklinde vermelidir. İşbirlikçi bir çalışma yöntemi uygulamalı ve disiplinlerarası çalışmalıdır. Sosyal Bilgiler öğretmeni değişen ve gelişen zamana ayak uydurmalı ve kendini güncellemelidir. Değerler Eğitiminden olan Saygının toplumun yapı taşını oluşturduğunu ancak diğer Değerler Eğitimleriyle de bir bütünlük sağladığını da bilme bilincinde olup buna bağlı olarak uygulama çalışmalarını yürütmelidir.

Özellikle ülkemiz Sosyal Bilgiler Değerler Eğitimi Programında teorik bilgi ayrıntılı olarak yer alırken eğitimin en önemli taşıyıcısı olan öğretmenlerin bu teorik bilgileri niçin ve nasıl vereceklerine dair açık bir yol gösterici olamamaktadır. Ülkemiz bu Değerler Eğitimini davranışa dönüştürecek bireylerin yaşam tarzı haline getirecek şeklinde uygulamalar yapması, yaptırması ve Değerler Eğitimi bilincinin toplum tarafından kişilik haline getirmesi gerektiği bilinci de kazandırılmalıdır. Toplumların devamını sağlaması bu Değerler Eğitimiyle mümkün olmaktadır. Değerler eğitimi pratiğe dönüştürülüp davranışlara yansımadığı, yaşam tarzı haline gelmediği sürece insanlar arasında kaoslar oluşacak ve insanlar hedeflerine ulaşmak için her türlü yolu mübah görmeye başlayacaklardır. Değerler Eğitimi öğretimi, sadece okul çatısı altında değil toplumları oluşturan diğer kurum ve kuruluşların da görevi olması gerekmektedir. Bütün kurum ve kuruluşlar işbirlikli yöntemle hareket etmeli, toplumun bekası için çalışmalıdır.

ÖNERİLER

Değerler eğitimi daha iyi nasıl verilebilir, kavratılabilir, geliştirebilir, kişilik haline getirilebilir konusunda sosyal bilgiler öğretmenleri kendilerini geliştirmeli ve değişen eğitim şartlarına göre kendilerini güncellemelidirler. Değerler eğitimiyle ilgili varsa sorun kaynakları giderilmeli, sorun kaynaklarına karşı sunulan öneriler önemsenmeli ve değerlendirilmelidir. Ayrıca değerler eğitimiyle ilgili öğrenci tutumları da göz önünde bulundurulmalı, değerler eğitimi sadece bilgi olarak verilmemeli değerler eğitimi davranışa dönüştürülüp kişilik haline getirilmelidir.

KAYNAKÇA

Acun, İ., Yücel, C., Önder, A., ve Tarman, B. (2013). Değerler, kim ne kadar değer veriyor?, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergis*i, 6(1): 180-197.

Balcı, F. A., ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 195-213.

Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Çengelci, T., Hancı, B., ve Durmuş, Ç. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25): 33-56.

Çırak, A. (2019). Demokratik Değerler, Demokratik Eğitim ve Sosyal Bilgiler Eğitimi İlişkisi. *International Journal of Contemporary Educational Studies,* 5(1): 1-18.

http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf (01.03.2020 tarihinde internet sayfasından indirilmiştir.)

https://teqm.meb.gov.tr> 13140945_SOSYAL_BYLGYLER_SUNU (01.03.2020 tarihinde internet sayfasından indirilmiştir.)

Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198): 97-109.

Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Marmara Üniversitesi.

Keskin, Y., ve Öğretici, B. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde "Duyarlılık" Değerinin Etkinlikler Yoluyla Kazandırılması: Nitel Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25): 143-181.

Kulaksızoğlu, A., ve Dilmaç, B. (2000). İnsani Değerler Eğitimi Programı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergis*i, 12, 199–208.

Özen, Y., (2012). Değerlerin Kişilik ve Kimlik Kazanımındaki Rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 167-181.

Rokeach, M. (1968). The Role of Values in Public Opinion Research. *Public Opinion Quarterly,* 32(4), 547-559.

Schwartz, S. H. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. Applied Psychology: an International Review, 48(1): 23-47.

sırnakram.meb.k12.tr > dosyalar > 24040311_etkinlik3 (01.03.2020 tarihinde internet sayfasından indirilmiştir.)

Tay, B., & Yıldırım, K. (2009). Parents' Views Regarding the Values Aimed to be Taught in Social Studies Lessons. Educational Sciences: Theory and Practice*. Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi (ERIC),* 9(3): 1529-1542.

Tonga, D., ve Uslu, S. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Kazanım-Değer İlişkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty,* 16(1).

2015-2020 YILLARI ARASINDA SOSYAL BİLGİLER DERSİ "KAVRAM ÖĞRETİMİ" KONUSUNDA YAZILMIŞ TEZ ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Selver KORUL
Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, selverkorul@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Mavi AKKAYA
Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mavi.akkaya@adu.edu.tr

ÖZET

Sosyal Bilimler, içerisinde ekonomi, hukuk, tarih, coğrafya, arkeoloji, antropoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, felsefe gibi birçok disiplin ve bilim dalını barındıran bilimler topluluğudur. Bu özelliğine bakıldığı zaman bireyi ve bireylerden oluşan toplumun geçmişini, bugününü, geleceğini ve tüm ilgili dalları içeren geniş bir alandır. Sosyal bilgiler eğitimi ise sosyal bilimlerin bir veya birden fazla alanını kapsayan ve kapsadığı alanın eğitim öğretimin konusu olmasıdır. Günümüzde "Sosyal Bilgiler Dersi" adı altında eğitim öğretim sürecinde yer almaktadır. Bu dersin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde; öğrenimin gerçekleşmesi, öğretimin kolaylaşması ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması ancak "kavram öğretimi" faaliyetleri sonucu gerçekleşebilmektedir. Kavram öğretiminin nasıl yapılması gerektiği, öğretimde hangi yöntem-tekniklerin daha işe yarar olacağı, kavram öğretiminde karşılaşılan problemlerin neler olduğunun tespiti gibi sorulara akademik çalışmalarda cevap aranmıştır. Bulunan cevapların neler olduğu, hangi yöntemlerle bulgulara ulaşıldığı bu çalışma kapsamında ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında, 2015-2020 (Temmuz ayına kadar) olan yaklaşık beş yıllık süre içerisinde ülkemizde "Sosyal Bilgiler Dersi Kavram Öğretimi"'ni konu alan yirmi sekiz adet yüksek lisans ve bir adet doktora tezi, "YÖK TEZ" taramasında açık erişime sahip olan tezlerden seçilmiştir. Örneklemin son beş yılı olarak tercih edilme nedeni eğitim öğretimde gelinen son noktada ortaya çıkan yeni kavram öğretimi yaklaşımları ve güncel sorunları belirlemektir. Buna göre araştırmada "amaçlı örneklem" yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde olan çalışmada doküman analizi yöntemiyle bulgular elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre; 2015-2020 yılları arasında Sosyal Bilgiler dersi kavram öğretimi konusunda; en çok tez çalışmasının yapıldığı yıl on üç tezle 2019, en az tez yazımının gerçekleştiği yıllar ise 2'şer adet tezin yazıldığı 2015 ve 2017 yılları olarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında hangi üniversitelerde kaç tez yazıldığı, bu tezlerin danışman ünvanlarına göre sayıları gibi veriler de yer almaktadır. Taranan yirmi dokuz tezden 17'si uygulamalı olarak kavram öğretimine yönelik iken, kavram yanılgıları ve öğretimine İlişkin problemleri tespit etmeye yönelik tezlerin sayısı 12 olarak belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi kavram öğretimine ilişkin yazılan tezlerin yöntemleri ve frekanslarına bakıldığında 29 adet tez çalışmasının 12 tanesi nitel, 12 tanesi nicel ve 5 tanesinin ise karma yöntemle yazıldığı görülmektedir.

Taraması gerçekleştirilen tezlerin örneklem yöntemleri analiz edildiğinde 11 adet amaçlı, 9 adet çalışma basit yansız (seçkisiz), 1 adeti tam sayım, 8 adeti uygun örneklem yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Veri çözümleme yöntemlerine ait bulgulara göre 12 adet betimsel ve 12 adet istatistiksel analiz yönteminin en çok kullanılan yöntemler olduğu, çalışmaların tarama, eylem, durum çalışmaları ve olgu bilimsel modellerde yapıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında yazılan tezlerin en çok kavram karikatürlerini konu edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kavram öğretimi konusunda karşılaşılan problemlerin incelenmesi sonucunda; kavramların soyut olması ve eğitim öğretim sürecine ilişkin sorunların ilk sıralarda yer alması dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kavram öğretimi, tezler, sosyal bilgiler

ABSTRACT

Social Sciences is a community of sciences that includes many disciplines and sciences such as economics, law, history, geography, archeology, anthropology, sociology, social psychology, philosophy. Social studies education, on the other hand, covers one or more areas of social sciences and is the subject of education and training. Today, it is involved in the education process under the name of "Social Studies Course".In the teaching of this course; realization of learning, facilitation of teaching and ensuring the permanence of what is learned can only be realized as a result of “concept teaching” activities. In academic studies, answers were sought to questions such as how to do concept education, which methods and techniques will be more useful in teaching, and to determine the problems encountered in concept education. The answers found are covered in this study.

Between 2015 and 2020, twenty-eight master's and one doctoral thesis on "Social Studies Lesson Concept Teaching" in our country were selected among the theses with open access in the "YÖK THESIS" scan. The reason for being preferred as the last five years of the sample is to identify new concept teaching approaches and current problems that arise at the last point in education.In the study, which is a scanning model, which is one of the qualitative research methods, findings were obtained with the document analysis method. The data obtained were analyzed by descriptive analysis method.

According to the result of the research; The year with the most thesis studies was evaluated with thirteen theses in 2019, and the years in which the thesis was written were evaluated as 2015 and 2017 when 2 theses were written. Within the scope of the research, data such as how many theses were written in which universities and the distribution of these theses according to the titles of the advisors are included. While 17 of the twenty-nine theses scanned were applied for concept teaching, the number of theses to detect misconceptions and problems related to teaching was determined as 12.

When the methods of the theses written about the concept teaching of the Social Studies course are examined, it is seen that 27 of the thesis studies are written by 12 qualitative, 11 by quantitative and 4 by mixed method. Sampling methods used; 11 of them were used for sampling, 9 were simple neutral (unselected), 1 was full counting and 8 was used appropriate sampling method. It is seen that 12 descriptive and 12 statistical analysis methods are the most used methods in data analysis, and studies are conducted in screening, action, case study and phenomenological models. On the other hand, the problems encountered in the concept teaching are the subjects where theses are mostly about concept cartoons; it is seen that the concepts are abstract and there are problems related to the education and training process.

Keywords : Concept teaching, theses, social information.

1- GİRİŞ

Sosyal Bilimler, içerinde ekonomi, hukuk, tarih, coğrafya, arkeoloji, antropoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, felsefe gibi birçok disiplin ve bilim dalını barındıran bilimler topluluğudur. Bu özelliğine bakıldığı zaman bireyi ve bireylerden oluşan toplumu geçmişi, bugünü, geleceği ve tüm ilgili konuları içermektedir. Sosyal Bilgilere ait akademik görüşler incelendiğinde; "Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçeklikle bağ kurmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen bilgilerdir." (Sönmez,2005:455), Ross (1997) ise; Sosyal Bilgileri, gençlerin toplumda aktif olarak yer alması için gerekli olan bilgi, yetenek ve değerlerle donatılması olarak tanımlamaktadır (Rose, 1997; Aktaran: Savage ve Armstrong,2000:5). tanımlamaları ortaya çıkmaktadır.

Sosyal bilgiler Eğitimi ise bu alanların biri veya birkaçının birlikte eğitim öğretimin konusu olmasıdır. Nitekim Milli Eğitim bakanlığı: "Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan, öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluştıurulmuş bir ilköğretim dersidir" (MEB,2005;51). olarak belirtmektedir. Ülkemizde, Sosyal Bilgiler Dersi ilköğretim programında yer alan ve disiplinler arası bir yaklaşımla öğretimi sürdürülen bir ders olarak yer almaktadır. Bu derisin işlenişi ile ilgili çok sayıda akademik çalışma mevcuttur. Bunları makaleler ve tezler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Bu çalışmanın konusunu oluşturan tezleri ise; Yüksek lisans ve doktora tezleri olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Tez ise, bilimsel yöntemde belli ön bilgilere dayanarak, henüz kanıtlanmamış fakat mevcut bilgilerle mantıksal olarak çelişmeyen, eldeki bulgulara dayanılarak araştırmacının ortaya koyduğu bilimsel görüşü ispatlamaya çalıştığı düşüncelerdir. Bu bağlamda araştırmaya konu olan tezlerin, sosyal bilgiler dersinde "kavram öğretimi" ile ilgili olanları ele alınmıştır. Kavram tanımları incelendiğinde;

Kavram, benzer nesneleri, insanları, olayları, fikirleri, süreçleri gruplamada kullanılan bir kategoridir (Senemoğlu,2004:511).

Kavramlar; varlıklar, olaylar, insanlar ve düşüncelerin benzerliklerine göre gruplandırıldığında gruplara verilen ortak adlardır (Kaptan,1999:103)

Kavramlar bilginin yapı taşlarıdır ve insanların öğrendiklerini sınıflandırmalarını, organize etmelerini sağlar. Çocukların, kavramları birebir eşleme, sayı sayma, sınıflandırma ve ölçme gibi çeşitli şekillerde yapılandırdıkları ve kullandıkları gözlenebilir. (Cansüngü ve Bal, 2002:1-11)

Kavram, genel anlamda insan zihninde oluşarak anlamlanan, bir birinden farklı obje, olay ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu yapısıdır, bir sözcükle ifade edilir. (Ülgen, 2004: 107) olarak görülmektedir.

Kavram öğrenme, genel anlamda, çevresel koşulların değişmesi, değişen koşullara göre birey davranışında meydana gelen davranış değişikliğine denir. Kavram öğrenmede uyaranları kendi içinde belli kategorilere ayırarak zihinde

bilgiler oluşturma sürecidir ve bireyin dünyaya gelmesinden ölümüne kadar devam eden süreçtir (Ülgen, 2004:109-111)

Sosyal bilgiler dersi yapısal özellikleri bakımından çok sayıda kavramı kapsamaktadır. Bu kavramların eğitim öğretim sürecinde gerek öğretilmesinde gerekse öğrenilmesinde birtakım zorluklar yaşandığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda; sosyal bilgiler öğretmenlerinden ve öğrencilerden elde edilen bilgiler de bu yöndedir. Gerek kavram öğretimi gerekse kavram yanılgılarının giderilmesi amacıyla yapılan çalışmalar kavram öğretim tekniklerinin kullanılmasının, kavram öğretimini kolaylaştırdığını, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağladığını ve kavram yanılgılarını gidermede etkili olduğunu göstermiştir. Bu teknikler; kavram haritaları,zihin haritaları, kavram ağları, balık kılçığı diyagramı, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümleme tabloları, kavram karikatürleri, bilgi haritaları, kavramsal değişim metinleri, kelime ilişkilendirme testi, kavram bulmacaları olarak uygulanmaktadır.

Bu araştırmada, 2015-2020 yılları arasında ülkemizde yapılan Sosyal Bilgiler Dersi kavram öğretimi ile ilgili yapılmış olan tez çalışmalarının sonuçları incelenerek, kavram öğretiminde yaşanılan problemler ve kullanılan yöntem-teknikler belirlenerek ortaya konulmuştur.

Alt Problemler:

1. Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin başlıkları/ konuları ve yılları nedir?
2. Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin türüne göre dağılımı nasıldır?
4. Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin yazıldığı üniversiteye göre dağılımı nasıldır?
5. Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin danışman ünvanına göre dağılımı nasıldır?
7. Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin kullanıldığı metot (yöntem) göre dağılımı nasıldır?
8. Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin kullanıldığı örnekleme göre dağılımı nasıldır?
9. Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
10. Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin veri çözümleme yöntemine göre dağılımı nasıldır?
11. Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin araştırma modelleri nelerdir?

12. Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinde kullanılan kavram öğretim teknikleri nelerdir?
13. Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinde tespit edilen kavram öğretimine ait problemlerin kaynağı nedir?

2- YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama yöntemi, literatür kaynağı ve veri analiz yöntemi hakkında bilgi verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Türkiye'de 2015-2020 yılları arasında Sosyal Bilgiler dersi kavram öğretimine ilişkin yapılmış tez çalışmalarının sonuçlarının değerlendirildiği nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, *"gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma"* olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39).

2.2. Örneklem

Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın ölçütünü ise 2015-2020 yılları arasında sosyal bilgiler ve kavram öğretimi konusunda yapılmış olan ve YÖK TEZ taramasında açık erişime sahip olan tezler oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı olan "kavram öğretimi hakkında tezlerinin sonuçlarını değerlendirmek" amacına uygun olarak örneklemi 2015-2020 yılları arasında sosyal bilgiler öğretimi alanında "kavram öğretimi" konusunda yapılmış, yirmi sekiz adet yüksek lisans tezi ve bir adet doktora tezi oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri genel ağ üzerinden, Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezinde bulunan yüksek lisans ve doktora tezlerinin taranması ile elde edilmiştir. Daha önce sosyal bilgiler eğitimi alanında tamamlanmış tezleri değerlendirmeye yönelik yapılmış çalışmalar (Akaydın ve Kaya 2015; Bektaş ve Karadağ 2013; Oruç ve Ulusoy 2008; Şahin vd. 2011; Tarman vd.2010). incelenmiş ve kriterlerin belirlenmesinde bu çalışmalardan yararlanılmıştır. Akabinde iki eğitim uzmanına belirlenen kriterler gösterilmiş ve onların gerekli düzeltmeleriyle değerlendirilecek kriterlere son hali verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, "bu analiz türünde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır." (Kıncal, 2014:190) olarak tanımlanmaktadır.

3- BULGULAR

Çalışmada elde dilen bulgulara dayanarak hazırlanan Tablo 1'da çalışmaların ait oldukları yıl ve konuları belirtilmiştir. Elde edilen bulgular betimsel analiz kapsamında oluşturulan on üç temaya göre sınıflandırılarak çözümlenmiştir. Bu temalar aynı zamanda araştırmanın alt problemlerini oluşturmuştur.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin başlıkları/ konuları ve yılları nedir?

Tablo 1: Çalışma Adı ve Yılı

ADI	Yılı	Çalışma Konusu/ Başlığı
Ç1	2016	Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Adım Adım Türkiye" Ünitesinde Bulunan Kavramların Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri
Ç2	2015	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Kavram yanılgılarını Giderme Üzerine Etkisi
Ç3	2019	İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Vatandaşlık ile İlgili Kavram Yanılgılarının İncelenmesi ve Giderilmesi: Bir Eylem Araştırması
Ç4	2019	Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafi Kavramlara Yetişi Düzeyi (Demirci İlçesi Örneği)
Ç5	2019	Ortaokul Öğrencilerinin Temel Coğrafi Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları (Amasya İli Örneği)
Ç6	2018	Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Kitabında "Demokrasinin Serüveni" Ünitesinin Kavram Haritası ve Öğretim Etkinliği Yönünden İncelenmesi
Ç7	2016	Ortaokullarda Demokrasi Kavramının Kazandırılmasında Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Uygulamasının Etkisi (İzmir Örneği)
Ç8	2019	6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasinin Serüveni Ünitesindeki Kavram Yanılgılarını Giderme: Bir Eylem Araştırması
Ç9	2019	Ortaokul Öğrencilerinin Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanındaki Kavramlara Yönelik Bilişsel Yapılarının ve Kavram Algılarının Belirlenmesi
Ç10	2019	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, 6. Sınıf Öğrencilerinin Harita Bilgisi ve Coğrafi Koordinatlara ilişkin Kavram Yanılgılarına Yönelik Görüşleri
Ç11	2019	5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kavramlarının Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması

Ç12	2018	Sosyal Bilgiler Dersi "İpek Yolunda Türkler" Ünitesindeki Kavram Yanılgıları ve Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kavram yanılgıları İle İlgili Farkındalıklarının Tespiti
Ç13	2018	Kavram Bulmacalarının Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Demokrasinin Serüveni Ünitesindeki Öğrenci Başarısına Etkisi
Ç14	2019	Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Ortaokul Öğrencilerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi
Ç15	2017	Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Karikatürleri Kullanımının, Öğrencilerin Derse Yönelik Tutum ve Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi
Ç16	2019	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarını Belirleme ve Giderme Yollarının İncelenmesi
Ç17	2020	Sosyal Bilgiler Kavramlarının Öğretiminde Zeka ve Akıl Oyunları
Ç18	2017	Kavramsal Değişim Metinlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi
Ç19	2018	Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Öğretim Programındaki Bazı Kavramlara Yönelik Öğrenci Algılarının İncelenmesi
Ç20	2019	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Kavramlarına İlişkin Kavram yanılgılarının Tespiti
Ç21	2019	6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında, Ders Programlarındaki Kavramların Yer Alma Durumu
Ç22	2015	Sosyal Bilgiler 6. Sınıf "Ülkemizin Kaynakları" Ünitesinin Kavram Bulmacası Etkinlikleri Yoluyla Öğretiminin Akademik Başarı Üzerine Etkisi
Ç23	2019	Sosyal Bilgilerde Yaratıcı Dramanın kavram Öğretimine Etkisi
Ç24	2018	Sosyal Bilgiler Dersi "Yaşayan Demokrasi" Ünitesinde Kavram karikatürlerinin Kullanımı
Ç25	2018	Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yeryüzünde yaşam Ünitesi Coğrafi kavram ve Mekanlar Konularına Yönelik Öğrencilerin Akademik Başarılarının İncelenmesi
Ç26	2019	Bilgisayar Destekli Kavram Karikatürleri ve Kavramsal değişim Metinlerinin Kavram Yanılgılarını Giderme Üzerine Etkisi
Ç27	2016	7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesinde Geçen Bazı Kavramların Öğrenilmesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Belirlenmesi ve Çözümüne Yönelik Bir Eyle Araştırması (Doktora Tezi)
Ç28	2020	4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi, Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanında Kavram Karikatürü Kullanımının Ders Başarısına Etkisi

Ç29	2020	Ortaokul Düzeyinde Kazandırılması Hedeflenen Beşeri Coğrafya Kavramlarının Belirlenmesi ve Kavramların Öğretilme Düzeyi: Kırşehir Örneği

Sosyal Bilgiler dersi kavram öğretimine yönelik yüksek lisans ve doktora tezlerinin 2015-2020 yılları arasını kapsayan listesi Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde kavram öğretimini konu edinen yirmi sekiz adet yüksek lisans ve bir adet doktora tezi yer aldığı görülmektedir. Hangi çalışmanın hangi yıl yapıldığına ait bilgiler de yine Tablo 1'de gösterilmiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?

Tablo 2: Yapılan Tez Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımı

YILI	**f**
2015	2
2016	3
2017	2
2018	6
2019	13
2020 (Temmuz ayına kadar)	3
TOPLAM	**29**

Araştırma kapsamında yapılan tarama sonucunda elde edilen bulgular, çalışmaların yılları ve sayılarına ait veriler Tablo 2'de belirtilmiştir. Bu çalışmalardan 2 tanesi 2015 yılında , 3 adeti 2016 yılında, 2 tanesi 2017, 6 tanesi 2018, 13 adeti 2019 ve 3 adet 2020 yılına ait olmak üzere toplam 28 adet yüksek lisans, 1 adet doktora tez çalışmasına ulaşılmıştır. Araştırma, 2020 yılının Temmuz ayına kadar olan süreyi kapsamaktadır. Bu anlamda Sosyal "Bilgiler Dersi Kavram Öğretimi" konusunda yapılmış en fazla çalışmanın 2019 yılında olduğu görülmektedir. En az tez çalışmalarının yapıldığı yıllar ise ikişer tez sayısıyla 2015 ve 2017 yıllarıdır. Tez çalışmalarının yapıldığı yıllar Tablo 1'de gösterilmiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin türüne göre dağılımı nasıldır?

Tablo 3: Tez Çalışmalarının Türüne Göre Dağılımı

Tez Türü	**f**
Yüksek Lisans	28
Doktora	1

Sosyal Bilgiler dersi kavram öğretimine yönelik tez çalışmaları incelendiğinde yirmi sekiz adet yüksek lisans ve bir adet doktora tezi olduğu görülmektedir. Araştırmaların beş yıllık bir dönemi kapsadığı göz önünde bulundurulacak olursa be çalışmaların sayı olarak yeterli olmadığı düşünülebilir. Özellikle doktora türünde bu beş yıllık süreçte yalnızca bir adet kavram öğretimine yönelik çalışma bulunması, doktora türü için oldukça azdır. Bu çalışmalardan yalnızca Ç29 doktora tezi olarak yazılmıştır.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin yazıldığı üniversiteye göre dağılımı nasıldır?

Tablo 4: Tezlerin Yazıldığı Üniversiteye Göre Dağılımı

Yazıldığı Üniversite	**f**
Adnan Menderes Üniversitesi/ AYDIN	2
Cumhuriyet Üniversitesi/ SİVAS	1
Marmara Üniversitesi/ İSTANBUL	1
Celal Bayar Üniversitesi/ MANİSA	3
Amasya Üniversitesi/AMASYA	1
Uşak Üniversitesi/ UŞAK	3
Ahi Evran Üniversitesi/KIRŞEHİR	3
Gazi Üniversitesi/ ANKARA	2
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/ BURDUR	2
Fırat Üniversitesi/ ELAZIĞ	1
Ömer Halisdemir Üniversitesi/ NİĞDE	3
Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ BOLU	1
Gazi Osman Paşa Üniversitesi/ TOKAT	1
Akdeniz Üniversitesi/ ANTALYA	1
Yıldız Teknik Üniversitesi/ İSTANBUL	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi/ AFYON	1
Trabzon Üniversitesi/ TRABZON	1
Düzce Üniversitesi	1

Sosyal Bilgiler dersi kavram öğretimine yönelik tezler incelendiğinde hangi üniversitede yazıldığı Tablo 4'te sıralanmıştır. Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesi hariç, tüm coğrafi bölgelerinde tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Manisa Celal Bayar Üniversitesi 3, Uşak Üniversitesi 3 ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi 3 ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi 3 tez ile, kavram öğretimine ait en çok tez yazılan üniversiteler olmuştur. Bu üniversiteleri Aydın Adnan Menderes, Ankara Gazi ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversiteleri 2'şer tez çalışmaları ile takip etmiştir. Sivas Cumhuriyet, İstanbul Marmara, Amasya, Elazığ Fırat, bolu Abant İzzet Baysal, Tokat Gazi Osman Paşa, Antalya Akdeniz, İstanbul Yıldız Teknik, Afyon Kocatepe, Trabzon ve Düzce Üniversitelerinde ise 1'er tez çalışması yazılmıştır. Ülkemizde devlet ve Vakıf üniversite sayısının 201 olduğu dikkate alındığında birçok üniversitede eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü bulunmasına rağmen kavram öğretimine yönelik tez çalışması yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca bazı üniversitelerde 3 adet kavram öğretimine dair tez yazımı yapılırken bazılarında hiç yapılmamış olması da dikkat çekicidir. Bu anlamda Türkiye'de bulunan 201 üniversitenin yalnızca 18 üniversitesinde sosyal bilgiler dersi kavram öğretimi ile ilgili tez yazıldığı görülmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin türüne göre dağılımı nasıldır?

Tablo 5: Tez çalışmalarının Amaçlarına Göre Dağılımı

TEZ AMACI	f
Kavram Öğretimi Uygulamasına Yönelik Tezler	17
Kavram Yanılgıları ve Öğretimine İlişkin Problemleri Tespit Etmeye Yönelik Tezler	12

Bulgulara dayanarak elde edilen verilerde kavram öğretimi uygulaması yapan ve kavram eksikliği/yanılgısını tespit etmek amacıyla olmak üzere iki farklı amaç tespit edilmiştir. Bunlarda Ç1, Ç2, Ç3, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç11, Ç13, Ç14, Ç15, Ç17, Ç18, Ç22, Ç26, Ç27 ve Ç28 kavram öğretimi ve kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik uygulamaların yapıldığı çalışmalar olup 17 adet tezden oluşmaktadır. Ç4, Ç5, Ç7, Ç10, Ç12, Ç16, Ç19, Ç20, Ç21, Ç25 ve Ç29 ise kavram yanılgılarını, yanılgıların nedenlerini ve kavram öğretimindeki problemlerin tespiti amacıyla yapılmıştır. Bu kategorideki çalışma sayısı ise 12'dir.

Gerek kavram öğretimine yönelik deneysel çalışmalar gerekse kavram yanılgılarının ve kavram öğretimindeki diğer sorunların belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar, Sosyal Bilgiler dersi öğretimi, planlanması ve uygulanması açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışmalardan yola çıkarak daha sonraki süreçlerde mevcut problemlerin giderilmesine yönelik adımlar atılabilecektir.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin danışman ünvanına göre dağılımı nasıldır?

Tablo 6: Tezlerin Danışman Ünvanına Göre Dağılımı

DANIŞMAN ÜNVANI	f
Prof. Dr.	**7**
Doç. Dr.	**10**
Dr. Öğr. Üyesi	**12**

Sosyal Bilgiler dersi kavram öğretimini kapsayan tezlerin tez danışmanı ünvanına göre dağılımı tablo 6'da gösterilmiştir. Buna göre 7 adet tezin Profesör Doktor, 10 adet tezin Doçent Doktor ve 12 adet tezin de Doktor Öğretim Üyesi danışmanlığında yazıldığı görülmektedir.

Bu çalışmalardan Ç3, Ç5, Ç6, Ç16, Ç24, Ç25 ve Ç29 Prof. Dr.; Ç8, Ç12, Ç13, Ç14, Ç10, Ç17, Ç18, Ç21, Ç26 ve Ç27 ise Doç. Dr. Danışmanlığında yazılmıştır. Dr. Öğr. Üyesi danışmalığında yazılan tezler ise, Ç1, Ç2, Ç4, Ç7, Ç9, Ç11, Ç15, Ç19, Ç20, Ç22, Ç23 ve Ç28 olarak tespit edilmiştir.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin kullanıldığı metod (yöntem) göre dağılımı nasıldır?

Tablo 7: Tezlerde Kullanılan Yöntem

Araştırma Metodu (Yöntemi)	**f**
Nitel	12
Nicel	12
Karma	5

Sosyal Bilgiler dersi kavram öğretimine ilişkin yazılan tezlerin yöntemleri ve frekansleri Tablo 7' de gösterilmiştir. Buna göre 29 adet tez çalışmasının 12 tanesi nitel, 11 tanesi nicel ve 5 tanesi ise karma yöntemle yazılmıştır.

Çalışmalar tek tek incelendiğinde; Ç1, Ç3, Ç4, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç14, Ç16, Ç19, Ç21 ve Ç27'nin nitel yöntemlerle yazıldığı; Ç2, Ç5, Ç12, Ç13, Ç15, Ç17, Ç18, Ç20, Ç22, Ç25, Ç26 ve Ç28'in nicel türde; Ç6, Ç7, Ç23, Ç26 ve Ç29'un ise karma yöntemlerle yazıldığı görülmektedir.

3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinde kullanılan örneklem yöntemine göre dağılımı nasıldır?

Tablo 8: Tezlerin Örneklem Yöntemi

Örnekleme yöntemi	**f**
Uygun örnekleme	8
Amaçlı örnekleme	11
Basit Yansız (Seçkisiz) Örnekleme	9
Tam Sayım	1

Elde edilen bulgular sonucu tez çalışmalarının örneklem yöntemleri analiz edildiğinde 11 adet amaçlı, 9 adet çalışma basit yansız (seçkisiz), 1 adeti tam sayım, 8 adeti uygun örneklem yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Örneklem seçiminin özelliklerine bakıldığında genellikle araştırmacıların yaşadıkları yerlerde veya görevi öğretmenlik olanların çalıştıkları okullarda araştırma yapmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Tez çalışmalarının tek tek incelenmesi sonucu uygun örnekleme yönteminde yazılanların Ç1, Ç7, Ç10, Ç11, Ç13, Ç14, Ç20 ve Ç23 oldukları görülmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemin tercih edildiği tezler ise; Ç3, Ç5, Ç8, Ç12, Ç16, Ç19, Ç21, Ç25, Ç26, Ç28 ve Ç29'dur.

Basit yansız (seçkisiz) örnekleme ile yapılan tez çalışmaları; Ç2, Ç6, Ç9, Ç15, Ç17, Ç18, Ç22, Ç24 ve Ç26 olarak belirlenmiştir.

Amaçlı örneklemenin sayısının çok olmasının nedeni, bu yöntemin maksimum çeşitlilik olanağı sağlayarak farklı boyutlarda, derinlemesine araştırma yapma imkanı vermesidir. Nitekim tezlerde bu yöntemin seçilme nedenleri;

Ç5- "Örneklem seçiminde amaçsal örneklem seçim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarının bilimsel gerçekliği daha iyi yansıtmasını sağlamak amacıyla fiziksel ve sosyo-ekonomik olarak farklı durumdaki il merkezi, ilçe merkezi ve köy ortaokullarında eğitim gören öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir." (Boz,2019:23)

Ç21- "Araştırmanın evreni içinden 2015-2016 eğitim öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu onaylı MEB yayınlarına ait 6. Sınıf ders kitabı ile; 2014-2015 eğitim öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu onaylı Yakınçağ yayınevine ait 6. Sınıf ders kitabı örneklem olarak kullanılmıştır. Ders kitaplarının seçiminde birisinin MEB, diğerinin ise özel yayınevi tarafından hazırlanmasına dikkat edilmiştir." (Karakuş, 2019:32)

Basit Yansız (Seçkisiz) Örnekleme yönteminin tercih edilme nedeninin ise örneklem alma işini kolaylaştırmasının yanı sıra evreni temsil etme olanağının yüksek olması olarak düşünülmektedir.

Uygun örneklemenin tercih edilme nedenleri ise; araştırmacıların genelde öğretmenlik mesleğini fiilen yapmakta olduklarından, kendi çalıştıkları okulları örneklem grubu olarak belirlemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu durumu yansıtan çalışmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ç11- "Araştırmanın uygulama yeri olarak araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı kurum olan Denizli ili Bekilli ilçesinde ki bir devlet ortaokulu seçilmiştir."(Urhan,2019:39)

Ç23- "Araştırma; 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Niğde ili Merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileriyle 5 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. İlgili okulun araştırma için seçilmesinde araştırmacının bu okulda görev yapıyor olması, okul yönetiminin çalışmalar konusunda kolaylık sağlamaları, okulun sosyo-ekonomik ve başarı düzeyi açısından ortalama özelliklere sahip olması etkili olmuştur." (Öz,2019:36)

3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

Tablo 9: Tez Çalışmalarının Veri Toplama Yöntemi.

Veri Toplama Aracı	**f**
Görüşme (Yüz yüze)	1
Kavram Testi+ Başarı Testi + Kavram Yazılımı	1
Veri Çeşitleme	4
Başarı Testi	8
Derecelendirme Ölçeği+ Görüşme Formu	1
Kelime İlişkilendirme Testi	1
Başarı Testi + Görüşme Formu	1
Yapılandırılmış Görüşme Formu	1
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	2
Kavram Anlama- Yanılgı Testi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	1
Torrance Yaratıcı Düşünce Testi + Tutum Ölçeği	1
Kavram Başarı Testi+ Tutum Ölçeği	1
Kavram Başarı Testi+ Tutum Ölçeği+ Görüşme Formu	1
Kavram Başarı Testi+ Kavramsal değişim Metinleri	1
Metafor Yoluyla Veri Toplama Formu	1
Tarih Kavramları Yanılgı testi	1
Yazılı Doküman	2

Yapılan tez çalışmalarının veri toplama araçlarının yer aldığı Tablo 9 incelendiğinde 11 adet çalışmanın başarı testi, 9 adet çalışmanın veri çeşitleme, 3 adet çalışmanın görüşme formu olduğu görülmektedir. Yüz yüze görüşme, özel yöntem (başarı testi ve ders yazılımı), Torrance yaratıcı düşünce testi ve veri toplama formunun 1'er çalışmada kullanıldığı; Yazılı doküman araçlarının ise 2 adet tez çalışmasında kullanıldığı görülmüştür.

Tez çalışmalarının analizleri sonucunda Ç1'in yüz yüze görüşme, Ç2'nin Kavram testi, başarı testi ve özel kavram yazılımı, Ç3, Ç8, Ç11 ve Ç27'nin veri çeşitleme, Ç4, Ç5, Ç6, Ç12, Ç13, Ç22, Ç25 ve Ç28 başarı testi ile bulgulara ulaşırken, Ç7'nin derecelendirme ölçeği ve görüşme formu, Ç9'un kelime ilişkilendirme testi ve Ç23'ün başarı testine ilaveten görüşme formu kullanarak veri topladıkları belirlenmiştir.

Ç10'da veri toplama yöntemi olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılırken; yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplayan tez çalışmaları Ç14 ve Ç16 olarak tespit edilmiştir. Ç26, kavram anlama ve yanılgı testinin yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme formunu; Ç15, Torrance yaratıcı düşünce testi ve tutum ölçeğini birlikte kullanarak bulgulara ulaşmıştır. Başarı testi ile birlikte tutum ölçeğini birlikte veri elde etme aracı olarak kullanan tez Ç17 iken , başarı testi ve tutum ölçeğine ilaveten görüşme formunu da kullanan tez çalışmasının Ç24 olduğu görülmektedir.

Ç18, kavram başarı testi ile öğrencilerin kavramları bilme düzeyini saptamaya yönelik veriler toplarken kavramsal değişim metinleri ile de araştırmanın sonucuna yönelik veriler elde etmiştir. Metafor yoluyla veri toplama formunun kullanıldığı tek çalışma Ç19 olarak değerlendirilmektedir. Ç20 ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan tarih kavramları yanılgı testi ile veri elde emiştir. Doküman inceleme yoluyla bulgulara ulaşan tez çalışmalarının ise Ç21 ve Ç29 olduğu anlaşılmaktadır.

3.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin veri çözümleme yöntemine göre dağılımı nasıldır?

Tablo 10: Tez Çalışmalarının Veri Çözümleme Yöntemleri

Veri Çözümleme Yöntemi	**f**
Betimsel Analiz	12
İstatistiksel Analiz	12
İçerik Analizi	2
Wolcott İşaret Testi Analizi	3

İncelenen tez çalışmalarının veri çözümleme yöntemleri Tablo 10'da gösterilmiştir. Edinilen bulgulara göre 12 adet çalışma betimsel analiz, 12 adet çalışma istatistiksel analiz ve 3 adet çalışma da Wolcott işaret testi analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İstatistiksel analiz ve betimsel analiz 12'şer frekans değeri ile en çok kullanılan çözümleme yöntemi olurken 2 adet çalışma ise içerik analizi kullanmış, içerik analizi tez çalışmalarında en az kullanılan analiz yöntemi olmuştur.

Yazılan tezlerden elde edilen bulgulara göre; Ç1, Ç3, Ç6, Ç9, Ç14, Ç16, Ç17, Ç20, Ç21, Ç23, Ç25 ve Ç29 betimsel analiz ; Ç2, Ç4, Ç5, Ç7, Ç12, Ç13, Ç15, Ç18, Ç22, Ç24, Ç26 ve Ç28 istatistiksel analiz yöntemiyle veri çözümlemesi

yapmışlardır. İçerik analizi yöntemini kullanan tez çalışmaları Ç10 ve Ç19 iken; Wolcott işaret testi ile veri çözümlemesi yapan çalışmalar Ç8, Ç11 ve Ç27 olarak tespit edilmiştir.

3.11. Onbirinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin araştırma modelleri nelerdir?

Tablo 11: Tez Çalışmalarının Yazıldığı Modeller

Araştırma Modeli	**f**
Tarama (Survey)	10
Eylem Araştırması	4
Durum Çalışması	2
Deneme Modeli	10
Fenomenolojik (Olgubilim)	2
Açıklayıcı Sıralı Desen	1

Araştırma kapsamında değerlendirilen tez çalışmalarının modellerinin yer aldığı Tablo 11 incelendiğinde çalışmalardan 10'u tarama (survey), 4'ü eylem araştırması, 2'si durum çalışması, 10 tanesi deneme, 2'si ise fenomenolojik modeldedir. Bunlardan; Ç4, Ç5, Ç7, Ç9, Ç12, Ç19, Ç20, Ç21, Ç25 ve Ç29 Tarama (Survey) modelinde, Ç2, Ç6, Ç13, Ç15, Ç17, Ç18, Ç22, Ç24, Ç26 ve Ç28 deneme modelinde yapılmış çalışmalardır.

Eylem araştırması kapsamına giren tez çalışmaları Ç3, Ç8, Ç11 ve Ç27 iken; Ç1 ve Ç10 durum çalışması olarak yapılmıştır. Fenomenolojik çalışma sınıfına girenler ise Ç14 ve Ç16'dır. Araştırma kapsamına giren çalışmalardan yalnızca Ç23 açıklayıcı sıralı desende yapılmıştır.

3.12. Onikinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinde kullanılan kavram öğretim teknikleri ve sıklıkları nelerdir?

Tablo 12: Tezlerin Uygulama Aşamasında Kullanılan Kavram Öğretim Teknikleri.

Kavram Öğretim Tekniği	**f**
Kavram haritaları	5
Kavramsal değişim metinleri	4
Kavram bulmacaları	5
Kavram karikatürleri	7
Zihin haritası	1
Balık kılçığı	1
Kelime İlişkilendirme Şeması	2
Anlam çözümleme tablosu	1
Kavram ağı	1
Yapılandırılmış grid	1
Kavram Öğretim Tekniği Kullanılmayan Kavram Öğretimine Yönelik Tez Çalışmaları	5

Yazılan tezler incelendiğinde, hangi kavram öğretim tekniklerini kullandıklarına ilişkin bulgular tablo 12'de gösterilmiştir. Bunlardan, kavram haritaları 5, kavramsal değişim metinleri 4, kavram bulmacaları 5, kavram karikatürleri 7, kelime ilişkilendirme şeması 2 frekans değere sahipken, zihin haritası, balık kılçığı, anlam çözümleme tablosu, kavram ağı ve yapılandırılmış grid ise 1'er frekans değerine sahiptir. Kavram karikatürlerinin en çok kullanılan kavram öğretim yöntemi olduğu görülmektedir. 5 adet tez çalışmasında ise kavram öğretimi gerçekleştirilmekle beraber her hangi bir kavram öğretim tekniğinden yararlanılmamış, bu çalışmalarda farklı etkinliklerle kavram öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsama giren yüksek lisans tezleri Ç2, Ç7, Ç11, Ç17, ve Ç23'tür.

Tez çalışmalarından elde edilen bulguların analizine göre; Ç1, Ç6, Ç8, Ç14 ve Ç16 kavram haritalarını kullanarak araştırma yapıldığı görülmektedir. Araştırmacıların kavram haritaları ile ilgili çalışmalarında;

Ç1: "Araştırmada öğretmenlerin kavramların öğretiminde kavram haritalarından daha fazla yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler kavram haritalarının konuyu özetlemede, kavramlar arası ilişki kurmada, derse görsellik kazandırmada, konuyu bir bütün halinde öğrenciye aktarabilmede faydalı olduğunu belirtmişlerdir." (Gültekin,2016:128)Ç1'de araştırmacı tarafından herhangi bir kavram öğretimi uygulaması söz konusu olmamakla birlikte, öğretmenlerden elde edilen bilgilere dayanılarak, bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok kavram haritalarını kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Ç6: "Kavram haritaları öğrenilecek yeni bilginin doğru sınıflandırılması için uygun bir tekniktir. Bireye öğretilecek kavramın adı ilk söylendiği zaman zihninde oluşan çağrışımlarla, kavramın mevcut özellikleri arasında doğru bir bağ kurma süreci kavram haritalarıyla sağlanabilir." (Yılmaz, 2018:37). denilerek araştırmada kavram haritalarının, kavram öğretimindeki önemine vurgu yapılmıştır.

Ç8: "Cumhuriyet kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin (kavram haritası, kavram ağı, anlamçözümleme tablosu) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir."(Kürümlüoğlu,2019:119); "Demokrasi kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin (kavram haritası,yapılandırılmışgrid, çalışma yaprağı) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğusöylenebilir."(Kürümlüoğlu,2019:119); "Monarşi kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin (kavram haritası, kavram ağı, anlamçözümleme tablosu) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir."(Kürümlüoğlu,2019:120); "Oligarşi kavramına ile ilgili yapılanetkinliklerin (kavram haritası, kavram ağı, anlam çözümleme tablosu) kavram yanılgısınıgidermede etkili olduğu söylenebilir." (Kürümlüoğlu,2019:120); "Teokrasi kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin (kavram haritası, kavramağı, anlam çözümleme tablosu) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir. "(Kürümlüoğlu,2019:120) bulgularına ulaşılmıştır.

Ç14: "Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretiminde en sık kullandıkları öğretim teknikleri; kavram haritası, zihin haritası, balık kılçığı, bulmaca, kavram karikatürü olarak belirlenmiştir." (Soylu,2019::113) olarak ifade edilmektedir.

Ç16: "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ''Sosyal bilgiler dersinde kavram yanılgılarının giderilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?'' sorusuna verdikleri cevaplar çözümlendiğinde; kavram haritaları ve kavram karikatürleri, okuma ve anlama çalışmaları, etkili ders materyalleri hazırlayarak, tekrar yoluyla, soru-cevap yöntemi yoluyla, kompozisyon

çalışmaları ile araştırma ödevleri yoluyla ve somutlaştırarak olmak üzere 8 temel tanımlama kategorisi altında toplandığı belirlenmiştir."(Çümen,2019:51) olarak değerlendirilmektedir.

Kavramsal değişim metinleri ile uygulama yapan tez çalışmaları Ç3, Ç8, Ç18 ve Ç26 olarak belirlenmiştir. Bu anlamda araştırmacıların kavramsal değişim metinleri ile ilgili olarak;

Ç3: "Tespit edilen kavram yanılgılarına yönelik tasarlanan etkinliklerde kavram bulmacası, kavram karikatürü, kavramsal değişim metni, örnek olay, kelime ilişkilendirme şeması, anlam çözümleme tablosu, yapılandırılmış grid, tanımlayıcı dallanmış ağaç gibi yöntemler kullanmıştır." (Akpınar,2019:80-81)

Ç8: "Egemenlik kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin (kavramsal değişim metni)
kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir."(Kürümlüoğlu,2019:119); "Meşrutiyet kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin (kavramsal değişim metni)kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir." (Kürümlüoğlu,2019:119); "Yargı kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin(kavramsal değişim metni) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir."(Kürümlüoğlu,2019:121); "Yargı kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin(kavramsal değişim metni) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir." (Kürümlüoğlu,2019:121) "Yasama kavramına ile ilgiliyapılan etkinliklerin (kavramsal değişim metni) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğusöylenebilir." (Kürümlüoğlu,2019:121); Yürütme kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin(kavramsal değişim metni) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir."(Kürümlüoğlu,2019:121)

Ç18: Çağ, estetik, fetih, gaza, ıslahat, iskan kavramlarına ait kavram yanılgılarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkili olduğu görülmüştür. (Şarlayan,2017:66-69)

Ç26: "Araştırma sonucunda kavram yanılgılarını gidermeye yönelik olarak geliştirilen
bilgisayar destekli kavram karikatürleri ve kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin; "harita, ölçek, coğrafi konum, matematik konum, özel konum, kıta ve okyanus" kavramlarıyla ilgili anlama düzeylerini arttırmada, kavram yanılgılarını gidermede oldukça etkili olduğu gözlemlenmiştir." (Köroğlu,2019:103) olarak ifade edilmiştir.

Kavram bulmacalarının kullanıldığı çalışmalar ise; Ç1, Ç3, Ç13, Ç14 ve Ç22 olarak tespit edilmiştir. Araştırmacılar kavram bulmacaları ile ilgili olarak;

Ç1: "Öğretmenler kavram bulmacalarının kavramların öğretiminde kullanılmasının gerekli olduğu görüşündedirler. Kavram bulmacalarının öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve öğrenme ortamını ilgi çekici hale getirdiğini, hafızayı güçlendirici bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenler kavram bulmacalarını eğitim- öğretimde gerekli görürken sınıfta sık olarak kullanmadıklarını da belirtmişlerdir." (Gültekin,2016:130)

Ç3: "Tespit edilen kavram yanılgılarına yönelik tasarlanan etkinliklerde kavram bulmacası, kavram karikatürü, kavramsal değişim metni, örnek olay, kelime ilişkilendirme şeması, anlam çözümleme tablosu, yapılandırılmış grid, tanımlayıcı dallanmış ağaç gibi yöntemler kullanmıştır." (Akpınar,2019:80-81)

Ç13: Araştırmada "Kavram Bulmacalarının Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Demokrasinin Serüveni Ünitesindeki Öğrenci Başarısına Etkisi" incelenmiş ve kavram bulmacaları ile yapılan öğretimin başarılı sonuçlar verdiği açıklanmıştır." (Yesari,2018:110-111).

Ç14: "Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretiminde en sık kullandıkları öğretim teknikleri; kavram haritası, zihin haritası, balık kılçığı, bulmaca, kavram karikatürü olarak belirlenmiştir." (Soylu,2019::113) olarak ifade edilmektedir.

Ç22:"Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ülkemizin kaynakları Ünitesinin Kavram Bulmacası Etkinlikleri Yoluyla Öğretiminin Akademik başarı üzerindeki Etkisi" başlıklı tezde, "Çalışma sonunda yapılan analizlerde, kavram bulmacası etkinlikleriyle öğretim gerçekleştirilen deney grubu öğrencilerinin ve mevcut öğretim programına dayalı olarak öğretim gerçekleştirilen kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının her ikisinin de kendi içerisinde anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kavram bulmacası etkinlikleriyle öğretim gerçekleştirilen deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programına dayalı olarak öğretim gerçekleştirilen kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır." (Kızıl,2015) diyerek kavram bulmacalarının araştırma sonucunda faydalı olmadığı görüşüne yer vermiştir.

Kavram karikatürlerinin kullanıldığı çalışmalar Ç1, Ç3, Ç14, Ç15, Ç24, Ç26 ve Ç28 olarak belirlenmiştir. Araştırmacıların kavram karikatürlerinin kullanımına ilişkin bulguları;

Ç1: "Görüşmeye katılan öğretmenler kavram öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanılmasının önemli olduğu görüşünde oldukları halde kavram karikatürlerini eğitim- öğretimde daha az kullandıkları söylenebilir. Kavram karikatürlerinin eğlenceli ve ilgi çekici bir yönü olduğunu ve mizah unsuru içermesinden dolayı öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmişlerdir." (Gültekin,2016:129)

Ç3: Tespit edilen kavram yanılgılarına yönelik tasarlanan etkinliklerde kavram bulmacası, kavram karikatürü, kavramsal değişim metni, örnek olay, kelime ilişkilendirme şeması, anlam çözümleme tablosu, yapılandırılmış grid, tanımlayıcı dallanmış ağaç gibi yöntemler kullanmıştır. (Akpınar,2019:80-81)

Ç14: Bu araştırmada kavram öğretimi uygulaması yapılmamakla beraber yalnızca öğrencilerin ve öğretmenlerin kavram öğretimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda; "Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretiminde en sık kullandıkları öğretim
teknikleri; kavram haritası, zihin haritası, balık kılçığı, bulmaca, kavram karikatürü olarak
belirlenmiştir." (Soylu,2019:113)

Ç15: "Sosyal Bilgiler dersinde Kavram Karikatürleri Kullanımının Öğrencilerin Derse Yönelik Tutum ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi"nin araştırıldığı çalışma sonucunda, "Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, kavram karikatürlerine dayalı Sosyal Bilgiler dersi etkinliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir." (Abu,2017:55);"Sonuç olarak, bu çalışmada 6. sınıflarda Elektronik Yüzyıl ünitesinde geliştirilen kavram karikatürlerinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği ortaya konulmuştur." (Abu,2017:56); "Elde edilen bulgulara göre kavram karikatürlerine dayalı Sosyal Bilgiler öğretimi öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ortaya konulmuştur." (Abu,2017:58) olarak sonuçlanmıştır.

Ç24: "Araştırma bulgularına göre kavram karikatürleri kullanımı Sosyal Bilgiler dersine olan tutum ve akademik başarı üzerinde olduğu kadar kavram öğretimi ve derse olan ilgi üzerinde de olumlu etkiye sahiptir." (Balcı,2018:67)

Ç26: "Araştırma sonucunda kavram yanılgılarını gidermeye yönelik olarak geliştirilen bilgisayar destekli kavram karikatürleri ve kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin; "harita, ölçek, coğrafi konum, matematik konum, özel konum, kıta ve okyanus" kavramlarıyla ilgili anlama düzeylerini arttırmada, kavram yanılgılarını gidermede oldukça etkili olduğu gözlemlenmiştir." (Köroğlu,2019:103) olarak ifade edilmiştir.

Ç28: " … Bu bulgulara göre kavram karikatürüne dayalı öğretim etkinliklerinin programa dayalı öğretim etkinliklerinden daha etkili olduğu yönünde sonuç çıkarılmaktadır." (Ada,2020:67) olarak değerlendirilmektedir.

Zihin haritasının yer aldığı tek tez çalışması Ç14 olup, araştırmacı bunu;

Ç14: "Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretiminde en sık kullandıkları öğretim teknikleri; kavram haritası, zihin haritası, balık kılçığı, bulmaca, kavram karikatürü olarak belirlenmiştir." (Soylu,2019:113) olarak ifade etmektedir.

Balık Kılçığı tekniğinin yalnızca Ç14'te yer bulduğu görülmekte ve araştırmacı tarafından;

Ç14: "Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretiminde en sık kullandıkları öğretim teknikleri; kavram haritası, zihin haritası, balık kılçığı, bulmaca, kavram karikatürü olarak belirlenmiştir." (Soylu,2019::113) olarak ifade edilmektedir.

Kelime İlişkilendirme Şeması Ç3 ve Ç8 araştırmalarında yer almış ve araştırmacılar tarafından;

Ç3: "Tespit edilen kavram yanılgılarına yönelik tasarlanan etkinliklerde kavram bulmacası, kavram karikatürü, kavramsal değişim metni, örnek olay, kelime ilişkilendirme şeması, anlam çözümleme tablosu, yapılandırılmış grid, tanımlayıcı dallanmış ağaç gibi yöntemler kullanmıştır." (Akpınar,2019:80-81)

Ç8: *"Demokrasi, cumhuriyet, monarşi, oligarşi ve teokrasi, egemenlik, meşrutiyet, yasama, yürütme ve yargı"* kavramı ile ilgili belirlenen eksikliklerin giderilmesi amacıyla bu kavramlara yönelik yapılan etkinlik öncesi ve etkinlik sonrası KİT uygulamalarında yapılan faaliyetler etkisini göstermiş olup son testte öğrenciler kavramla ilgili kelime ve cümle üretmişlerdir." (Kürümlüoğlu,2019:121-123) olarak ifade edilmiştir.

Anlam Çözümleme Tablosunun kullanıldığı çalışma Ç8 olup, çalışmada;

Ç8**:**"Cumhuriyet kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin (kavram haritası, kavram ağı, anlam çözümleme tablosu) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir." (Kürümlüoğlu,2019:119); "Monarşi kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin (kavram haritası, kavram ağı, anlam çözümleme tablosu) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir. "(Kürümlüoğlu,2019:120); "Oligarşi kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin (kavram haritası, kavram ağı, anlam çözümleme tablosu) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir."

(Kürümlüoğlu,2019:120); “Teokrasi kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin (kavram haritası, kavram ağı, anlam çözümleme tablosu) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir. “(Kürümlüoğlu,2019:120) ifadesi yer almaktadır.

Kavram Ağı tekniğiyle yapılmış tek çalışma Ç8 olarak değerlendirilmiş ve bununla ilgili araştırmacının;

Ç8**:**“Cumhuriyet kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin (kavram haritası, kavram ağı, anlam çözümleme tablosu) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir.” (Kürümlüoğlu,2019:119); “Monarşi kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin (kavram haritası, kavram ağı, anlam çözümleme tablosu) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir. “(Kürümlüoğlu,2019:120); “Oligarşi kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin (kavram haritası, kavram ağı, anlam çözümleme tablosu) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir.” (Kürümlüoğlu,2019:120); “Teokrasi kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin (kavram haritası, kavram ağı, anlam çözümleme tablosu) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir. “(Kürümlüoğlu,2019:120) tespitlerine ulaşılmıştır.

Yapılandırılmış Grid tekniğinin kullanıldığı çalışma Ç8 olarak tespit edilmiş ve araştırmacı bununla ilgili olarak;

Ç8:“Demokrasi kavramına ile ilgili yapılan etkinliklerin (kavram haritası, yapılandırılmış grid, çalışma yaprağı) kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu söylenebilir.” (Kürümlüoğlu,2019:119); demektedir.

Herhangi Bir Kavram Öğretim Tekniği Kullanılmaksızın, Farklı UygulamalarlaYapılanKavram Öğretimine Yönelik Tez Çalışmalarının kategorisinde yer alan yüksek lisans tezleri Ç2, Ç7, Ç11, Ç17, ve Ç23’tür. Bunlardan;

Ç2: “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretimin kavram yanılgılarını gidermeye etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın ortaya koyduğu bulgular: Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında mevcut öğretim programına dayalı öğretime devam eden öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasındaki farktan daha anlamlı bir artışa sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu bilgisayar destekli öğretimin mevcut öğretim programına dayalı öğretime göre kavram yanılgılarını gidermede daha anlamlı olduğunu göstermektedir. Buradan bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin dikkatini çekici bir etkinlik oluşturduğu, öğrencilere daha somut bilgiler sağlaması sayesinde kavram yanılgılarını giderdiği sonucu çıkarılabilir.”¸” Araştırma deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayar destekli ders yazılımı ve mevcut öğretim programına dayalı öğretim modelleri açısından belirlenen kavramlara yönelik öğrenci başarısı üzerine farklı etkilere sahip olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yani uygulanan deneysel işlem sonucunda öğrencilerin başarılarında bir değişim gözlenmektedir. Öğrencilerin başarılarında gözlemlenen bu değişimin bilgisayar destekli ders yazılımından kaynaklandığı söylenebilir.” (Toros, 2015:64-65)

Ç7: “Ortaokullarda demokrasi Kavramının Kazandırılmasında Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Uygulamasının Etkisi (İzmir Örneği)” başlıklı tezde “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin” (DEOMP) demokrasi kavramının kazandırılmasına etkisi araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda; “Yapılan çalışma ve değerlendirmeler neticesinde, öğrencilerin demokrasi eğitimi ve DEOM Projesi ile hedeflenen kazanımları kazanmalarına, DEOM Projesinin önemli katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.”(Gündüz, 2016:66).

Ç11: Zihin haritalarının yalnızca kavram eksikleri ve yanılgılarının tespit edilmesinde kullanıldığı görülmektedir. "Bu araştırma ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersi *"İnsanlar, Yerler ve Çevreler"* öğrenme alanında uygulamada ki mevcut programın içeriği ve öğrenme alanı konu kazanımı çerçevesinde kazandırılması ön görülen bazı kavramlar hakkında öğrenci grubunun ön bilgi ve algılarını ortaya koyup, hedef kazanımların ve kavram içeriklerinin öğrencilere etkili ve kalıcı olarak kazandırılması, bu yönde etkinlikler yapılması ve sürecin izlenmesi üzerinedir."olarak hakkında bilgi verilen bu eylem araştırması sonucuna göre; "Haritanın çeşitleri, haritanın gösterim yöntemleri, haritanın işlevleri alt boyutlarına ilişkin konu kazanımları kapsamındaki son bilgileri ilerlemiştir. Bu noktada eylem etkinliği olarak geliştirilen "Haritada Yolunu Bul" çalışma kâğıdı konu öğrenmelerine hizmet etmiştir. Ancak haritanın elemanları temel boyutunun düzlem ve kuşbakışı görüntü alt boyutlarında öğrenci grubu ilerleme kaydedememiştir. Eylem etkinliğinin kuşbakışı görüntü ve düzlem alt boyutunu öğretmeye hizmet etmediği söylenebilir."; "Haritanın çeşitleri, haritanın gösterim yöntemleri, haritanın işlevleri alt boyutlarına ilişkin konu kazanımları kapsamındaki son bilgileri ilerlemiştir. Bu noktada eylem etkinliği olarak geliştirilen "Haritada Yolunu Bul" çalışma kâğıdı konu öğrenmelerine hizmet etmiştir. Ancak haritanın elemanları temel boyutunun düzlem ve kuşbakışı görüntü alt boyutlarında öğrenci grubu ilerleme kaydedememiştir. Eylem etkinliğinin kuşbakışı görüntü ve düzlem alt boyutunu öğretmeye hizmet etmediği söylenebilir. Buna karşın burun, körfez, koy, ada, yarımada, kavramlarında kabul edilebilir bir ilerleme sağlayamadıkları ayrıca bu kavramların görsellerini ve tanımlarını birbirlerine karıştırdıkları anlaşılmıştır."; "İklimin etkileri, Türkiye'de görülen iklimler temel boyutlarında ilerleme gerçekleşmiştir. Konun açıklayıcı örneklerle desteklenmesi, aktif katılımlı "iklim kartları" etkinliğinin amaca hizmet ettiği söylenebilir."; "Haritanın elemanları temel boyutunun düzlem ve kuşbakışı görüntü alt boyutları ile ilgili "Hazine Adası", "Evimin Yolu" çalışma kâğıdı şeklinde hazırlanmış ek etkinlikler ile öğrencilerin aktif olarak katıldıkları uygulamaya dayalı "Bak Bakalım" etkinliği ek eylem planı kapsamında kullanılmıştır. Etkinlikler düzlem ve kuşbakışı görüntünün öğrenilmesinde işe yaramış grubun çoğunluğu tarafından eksik öğrenmeler giderilmiştir." "Yeryüzü şekilleri kavramlarının ilerleme sağlanamayan, kavram karmaşası yaşanan kavramları başta olmakla beraber bütüncül öğrenme açısından tüm kavramların öğretimine ilişkin "Üçboyutlu Yeryüzü Şekilleri Materyali Yapımı" ek etkinliği uygulanmıştır. Etkinlik toprak, saman ve su ile hazırlanan harçtan yeryüzü şekillerini model olarak yapmaya dayalıdır. Öğrenci grubu etkinlik sonrası kavram karmaşası yaşadığı yeryüzü şekillerine ilişkin öğrenmelerini düzeltmiş, doğru bildiklerini de pekiştirme fırsatı bulmuştur. ";"Türkiye'de görülen iklimler kavramlarından iklimler ve yetişen ürünler, iklimlerin görüldüğü bölgeler, karadeniz ikliminde yazlar- kışlar alt boyutları ile ilgili "İklim- Bölge- Tarım Haritası Hazırlama" çalışma kağıdı etkinliği ve "Ilık Hava- Soğuk Hava" deneyi ek eylem planı kapsamında ek etkinlik olarak uygulanmış ve öğrenci grubunun eksik öğrenmelerini tamamlamasında etkili olmuştur. Sosyal bilgilere özgü bir deney olarak tasarlanan "Ilık Hava- Soğuk Hava" etkinliği amaca hizmet eden en iyi ek eylem etkinliklerinden biri olarak değerlendirilebilir."¸" Nüfusun dağılışını etkileyen doğal faktörlerden bitki örtüsü ve toprak yapısı ile ilgili, beşerî faktörlerden madencilikle ilgili "Çorak Toprak" deneyi ve "Madenle Değişen Köy" kavramsal değişim metni ek eylem planı kapsamında ek etkinlik olarak uygulanmış ve öğrenci grubunun eksik öğrenmelerini tamamlamasında yarar görülmüştür."¸" Doğal afet kavramının depreme karşı alınabilecek tedbirler alt boyutu ile ilgili ek eylem planı kapsamında "Tehlike Avı" etkinliği ek etkinlik olarak yapılmış öğrencilerin eksik öğrenmelerini gidermede yararlı olduğu, grup başarısını

arttırdığı, aktif katılımlı ve hareketli bir uygulama olduğundan öğrencilerin severek gerçekleştirdikleri bir uygulama olduğu değerlendirilebilir.”; (Urhan,2019:87-93)

Ç17: “Araştırmada sosyal bilgiler dersi 6. sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı’nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavramların zekâ ve akıl oyunları ileöğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi nedir? sorusuna cevap bulmakamaçlanmıştır.”; (Çağır,2020:122) “Zekâ ve akıl oyunlarına dayalı öğretim öğrencilerin Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı ile ilgili başarısı üzerindeki etkisinin mevcut programda öngörülen etkinliklere dayalı öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir.”¸” Tutuma ilişkin sonuçlar zekâ ve akıl oyunlarına dayalı öğretimin mevcut programda öngörülen etkinliklere dayalı öğretimden daha etkili olduğunugöstermektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının deneygrubunda son testte olumlu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bir nesne, obje, durumveya olayla ilgili tutumlarının olumlu olması, onların başarısı üzerinde de olumluetkiye sahip olması beklenir.” (Çağır,2020:125-127).

Ç23: Sosyal Bilgiler dersi kavram öğretiminde yaratıcı dramanın etkisinin ölçüldüğü tez çalışması, ‘Zaman İçinde Bilim’ öğrenme alanında nitel ve nicel olmak üzere iki boyutta yapılmıştır. “Nicel ve nitel verilerin ortaya koyduğu sonuca bakıldığında yaratıcı drama yönteminin kavram öğretiminde etkili olduğu ve bu iki sonucun birbirini desteklediği görülmektedir. Nicel veriler, yöntemin kavram öğrenmede etkili olduğunu gösterirken; nitel veriler öğrencilerin kavramları kazandıklarını, konuları eğlenceli ve etkileşimli bir ortamda aktif katılım sağlayarak öğrendiği sonucunu ortaya koymaktadır. Kısaca yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin hem nicel sonuçlarda ortaya çıkması hem de nitel verilerle desteklenmesi araştırmanın sonucunu güçlendirmektedir.” (Öz,2019:64). bulgularına ulaşılmıştır.

3.13. Onüçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Sosyal bilgilerde kavram eğitimi alanında yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinde tespit edilen kavram öğretimine ait problemlerin kaynağı nedir?

Tablo 13: Kavram Öğretiminde Yaşanan Sorunların Nedeni

Kavram öğretiminde yaşanan sorunlar	**f**
Kavramların soyut olması	10
Yaşanılan çevre ve Kavramın Günlük Hayatta Kullanılma Sıklığı	8
Eğitim Öğretim Süreci (Öğretmen, Materyal, Müfredat, Süre, Fiziki Koşullar, v.b.)	11
Öğrencilerden kaynaklı (hazır bulunuşluk, dikkat, anlama, ifade etme v.b.)	10
Araştırmanın yapısından kaynaklı (uygulama süreci, planlama, araştırmacı)	4

Sosyal bilgiler dersi kavram öğretimini kapsayan tez çalışmalarında tespit edilen problemler Tablo 13’te gösterilmiştir. Buna göre kavram öğretiminde yaşanan sorunların nedenleri kavramların soyut olması 10, yaşanılan çevre ve kavramın günlük hayatta kullanılma sıklığına bağlı olanlar 9, eğitim öğretim sürecinden kaynaklı problemler 13, öğrencilerden kaynaklı olanlar ise 11 frekans değerine sahiptir. Ayrıca araştırmanın kendine has yapısından kaynaklı, kavram öğretim problemi tespit edilen Ç7, Ç14, Ç23 ve Ç27 olmak üzere 4 adet tez bulunmaktadır.

Tablo 13'ün kategorilerinde yer alan frekans değerleri ile ilgili olarak taraması yapılan tezlerden elde edilen bulgulara bakıldığında;

Kavramların Soyut Olması;

Ç1:"Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda laiklik, birinci elden kaynak, kültür, kültürel öğe, milli kültür, saltanat gibi kavramların öğrenciler tarafından diğer kavramlara göre daha zor öğrenildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre ünitede bulunan kavramların bazılarının soyut kavramlar olması ve bu yaş seviyesindeki öğrenciler tarafından daha zor öğrenildiği, bu kavramların günlük hayatta kullanılan kavramlar olmaması, siyasi kavramlar olması, ünitede yer alan konular ve bu konulara ait kavramlar arasında bir bütünlük olmaması gibi durumların bu kavramları öğrenmeyi zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır." (Gültekin,2016:130-131)

Ç4: Öğrencilerin coğrafi kavramlara yetişi düzeyinin araştırıldığı çalışmada 'Akarsu, İhracat, Ölçek, Yön, Lejant, Matematik konum, Küresel sorun, Heyelan,Meridyen, Kıta, Çevre, Paralel, Maden, İthalat, Hava olayı, Kaynak, Doğal ortam, Afet, Doğal kaynak, Çöl, Beşeri ortam, Ova, Çevre, Nüfus, Bölge, Kutup' kavramları incelenmiştir. (Sağlam,2019:58-60). Bu inceleme sonucunda; "Soyut kavramları öğrencilerin tanımlamakta zorlandığı anlaşılmıştır. Örneğin; Bölge kavramı % 33, İthalat kavramı % 36,04, Kutup kavramı % 40,42 oranında yetişi düzeyine sahiptir. Bununla birlikte somut bir kavram olan Çöl % 96,07 oranında doğru tanımlanmıştır." (Sağlam,2019:61)

Ç5:"Derslerde soyut kavramların görsel materyal ve günlük hayattan örneklerle somutlaştırılamadığı, bu nedenle öğrencilerin kavramları anlayamadıkları düşünülmektedir."
(Boz, 2019:84)

Ç9: Ortaokul öğrencilerinin "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanındaki kavramlara yönelik bilişsel yapılarının ve kavram algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada; "Egemenlik kavramıyla kurulan ilişkilendirme sayısı 6. ve 7.sınıf düzeyinde azdır. Bu bulguya göre öğrencilerin egemenlik kavramına yönelik bilişsel yapılarının zayıf olduğu söylenebilir. Egemenlik kavramının soyut bir kavram olması bu durumun kaynağı olarak düşülmektedir." (Şener, 2019:84-85) denilmektedir.

Ç10: Kavram yanılgılarının nedenini, araştırmaya katılan öğretmenler (en çok yanılgıya sebep olan kavramlar; paralel, meridyen, matematikkonum, özel konum, ölçek olup, daha az yanılgıya sebep olan kavramlar; harita,kroki, yarım küre, haritada renk, geoid, ekvator, yön, koordinat, jeolojik konum); " Kavramların soyut olması ve öğrencinin seviyesine uygun olmaması" olarak belirtmişlerdir. (Özdoğan,2019:47**)**

Ç12:Sosyal Bilgiler Dersi "'İpek Yolunda Türkler' ünitesndeki kavram yanılgıları ve öğretmenlerin öğrencilerin kavram yanılgıları ile ilgili farkındalık tespitinin yapıldığı tez çalışmasında; "Araştırmada ilgili ünitede geçen; "savaşçılık", "savaş", "göçebelik", "millet", "gelenek", "kültür", "yuğ", "kut", "kurultay", "sanat", "kronoloji", "iskân", "fetih", "milli kültür" ve "gaza" kavramları hakkında öğrencilerin düşüncelerini tespit etmek için geliştirilen başarı testinde onlara konuyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin soyut olan kavramlarda yanılgıya düştükleri ve bazı kavramları birbirine karıştırdıkları tespit edilmiştir. " (Ayana,2018:49) denilmektedir.

Ç14: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve Ortaokul öğrencilerinin kavram öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlendiği araştırmada; **"**Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde güçlük yaşadıkları ünite, kavram ve konularının çoğunlukla tarih, vatandaşlık ve soyut kavramlardan oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmenler zorluk yaşanmasının sebepleri arasında bu kavramlara ait ön bilgilerin yetersiz olduğunu, öğrenci seviyesine uygun olamadığını, somutlaştırmada yaşanan güçlüklerden kaynaklandığını, Ortaokul öğrencilerinin kavram öğretiminde en çok güçlük yaşadıkları konu ve kavramların tarihi ve siyasi kavramlar olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler bu kavramlarda güçlük yaşamalarının sebepleri olarak kavramların soyut olması, düzeylerinin üstünde kavram olmaları, materyal eksikliği olduğunu belirtmişlerdir.belirtmişlerdir. " (Soylu, 2019:114)

Ç16: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarını Belirleme ve Giderme Yollarının İncelenmesi adlı yüksek lisans tez çalışmasında "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin "Sosyal bilgiler dersinde en sık karşılaştığınız kavram yanılgıları nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; soyut kavramlar, coğrafya ve tarih kavramalarında, eski medeniyet isimlerinde, fiziki haritalarda renklerle yükseltilerin karıştırılması, bilişim kavramları, aileden gelen yanlış kavramlar ve yabancı kavramlardan oluşan 7 kategorinin ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Çümen, 2019:49)

Ç22: Sosyal Bilgiler 6. Sınıf "Ülkemizin Kaynakları" ünitesinin kavram bulmacası etkinlikleri yoluyla öğretiminin akademik başarı üzerindeki etkisinin araştırıldığı yüksek lisans tez çalışmasında; "… bazı öğrencilerin kavramları bulma işleminde ve analizlerini yapmada diğerlerine göre daha yavaş kaldıkları, soyut kavramları analiz etme işleminde zorlandıkları ve daha fazla yönlendirmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir."(Kızıl,2015:)

Ç27: 7. Sınıf Sosyal Bilgile dersi 'Türk Tarihinde Yolculuk' ünitesinde geçen bazı kavramların öğrenilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik bir eylem araştırmasında öğretilmesi hedeflenen kavramlarda biri olan "değer" kavramı ile ilgili olarak : "Değer kavramında ise herhangi bir ilerleme sağlanamamıştır. Gelenek ve devlet (egemenlik boyutunda) kavramlarında gerileme tespit edilmiştir. Bu gerilemenin nedenleri ise egemenlik boyutunun diğer boyutlara nazaran daha soyut olması; (Akşit.,2016:154) olarak yer almaktadır.

Yaşanılan Çevre ve Kavramın Günlük Hayatta Kullanılma Sıklığı:

Ç1: "Öğretmenlerle yapılan görüşmelere göre aile, akraba, din, giyim, savaş, vatan, cumhuriyet, dil ve gelenek gibi kavramların diğer kavramlara göre daha kolay öğrenildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bu kavramların yaşama yakın olması, kavramlarla ilgili öğrencilerin ön bilgilere sahip olması, öğrencilerin bu kavramlarla günlük hayatta iç içe yaşaması gibi sebeplerden dolayı daha kolay öğrenildiğini belirtmişleridir." (Gültekin,2016:132)

Ç4: 'Akarsu, İhracat, Ölçek, Yön, Lejant, Matematik konum, Küresel sorun, Heyelan,Meridyen, Kıta, Çevre, Paralel, Maden, İthalat, Hava olayı, Kaynak, Doğal ortam, Afet, Doğal kaynak, Çöl, Beşeri ortam, Ova, Çevre, Nüfus, Bölge, Kutup' kavramlarının incelendiği çalışmada; "Öğrencilerin bazı kavramları anlama düzeylerinin yetersiz olduğunu ve bu kavramların günlük hayatta kullanılma sıklığı düştükçe anlama düzeyi de azalmaktadır." (Sağlam,2019:61)

Ç5:“ Derslerde kavramların sadece tanım olarak öğrenilmesinden ve öğrenilen bilgileri günlük hayatta uygulanmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmemesinden dolayı öğrencilerin, kavramlara yönelik bilgilerini karşılaştıkları yeni durumlara uygulayamadığı düşünülmektedir.” (Boz, 2019:84)

Ç11: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İnsanlar, yerler ve Çevreler öğrenme alanı kavramlarına ait olarak; **“**Yeryüzü şekilleri kavramlarına ilişkin olarak öğrenci grubu ilk durum tespitine göre plato, göl, deniz, vadi, okyanus kavramlarına ilişkin çok az bilgi sahibidir. Körfez, yarımada, burun, ada, boğaz, koy, kavramlarına ilişkin ise bilgi sahibi değildir. Bu durumun nedeni olarak yaşadıkları coğrafyada karşılamadıkları yeryüzü şekilleri olması düşünülebilir. “ (Urhan, 2019:87-88) denilmektedir.

Ç16: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarını Belirleme ve Giderme Yollarının İncelenmesi adlı yüksek lisans tez çalışmasında “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Sosyal bilgiler dersinde en sık karşılaştığınız kavram yanılgıları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; aileden gelen yanlış kavramlar; toplumda kavramlara yanlış anlam yüklenmesi, gülük dilde kullanılmayan kelimeler olması (Çümen, 2019:49-50-51) olarak belirlenmiştir.

Ç19: Irak Türk’ü öğrencilerle Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf öğretim programındaki bazı kavramlara yönelik öğrenci algılarının incelendiği çalışmada ; Irak Türk’ü katılımcıların kendi yaşantıları sonucu savaş kavramını *“Savaş komşumuzun evine düşen bomba gibidir. Çünkü savaş da can alıyor, komşularımız öldü.”, “Savaş evimize düşen bomba gibidir. Çünkü ikisi de yıkar.”, “Savaş sakallı, siyah giyinen adam gibidir. Çünkü onlar çok kötü, ellerinde kılıçla adam öldürüyorlar savaşta da ölüm var, savaş beni o adamlar gibi korkutur.”, “Savaş uçakların attığı bombalar gibidir. Çünkü o bombalar herkesi öldürdü, savaş da öldürdü. Evler yıkıldı, savaş da evleri yıkıyor.”; “*Barış kavramına dair çarpıcı olan sonuç ise Irak Türk’ü katılımcıların, kavramın hayatlarındaki yokluğundan dolayı *“normalleştiren, istenilen ortam”* algısını göstermiş olmalarıdır. *“Barış abim gibidir. Çünkü abim de barış da uzun zamandır yok, özlüyorum.”, “Barış görmediğim bir dünya gibidir. Çünkü ben hep savaş gördüm.”* Gibi ifadeler de barış ortamının yokluğunu yaşadıklarının göstergesidir.” (Bayat, 2018:64-65)

Ç25: Ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ‘Yeryüzünda Yaşam’ ünitesi coğrafi kavram ve mekanlar konularına yönelik öğrencilerin akademik başarılarının incelendiği çalışmada; A, B, C ve D okulları karşılaştırılmış, D okulunun başarısı diğerlerinden alt seviyede çıkmıştır. Araştırma bunun nedenini “… Aynı zamanda okulun bulunduğu semt ve mahallenin sosyo-kültürel yapısı, ailelerin eğitim-öğretim faaliyetlerine verdikleri önem, okulun sosyo-ekonomik imkanları da etkili olabileceğinden, ayrı bir araştırma konusu olarak üzerinde çalışılması gereklidir. (Arslan,2018:70)

Ç29: “Katılımcıların, belirlenen kavramlara günlük hayatta ihtiyaç duymaması veya bu kavramlarla sık sık karşılaşmıyor olması da kavramların algılanmasında başka bir deyişle de öğrenilmesinde etkili olabilir.” (Altunok, 2020:68)

Eğitim Öğretim Süreci (Öğretmen, Ders Materyali, Müfredat, Süre, Fiziki Koşullar, v.b.):

Ç5: **"**Kavramların öğretiminde genellikle sadece geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılmasından ve kavram ağları, kavram haritaları, kavramsal değişim metinleri gibi kavram öğretim tekniklerine yer verilmemesinden dolayı öğrencilerin bu kavramları anlayamadıkları düşünülmektedir.", "Kavram öğretimine öğrencilerin ön bilgileri tespit edilmeden başlanılmasının ve öğretim sonunda kavramları ne düzeyde anladıklarının değerlendirilmemesinin de öğrencilerin bu kavramları anlama düzeylerinin düşük oluşunda etkili olduğu düşülmektedir.";; "Derslerde öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerini ve tartışarak öğrenmelerini sağlayacak öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının sağlanamamasından dolayı öğrencilerin bildiklerini ifade etme konusunda zorlandıkları düşünülmektedir." (Boz, 2019:83-84)olarak tespit edilmiştir.

Ç7: "Ortaokullarda demokrasi kavramının kazandırılmasında Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" (DEOMP)'nin etkisi araştırılmış olup, "öğretmenlerin öğrencilere demokratik tavır ve davranışlar sergileme noktasında sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. " (Gündüz,2016: 66) sonucuna ulaşılmıştır.

Ç10: Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirlenen kavram yanılgılarının (en çok paralel, meridyen, matematik konum, özel konum, ölçek olup, daha az yanılgıya sebep olan kavramlar; harita, kroki, yarım küre, haritada renk, geoid, ekvator, yön, koordinat, jeolojik kavramları) sebeplerini şöyle ifade edilmiştir; kavramları anlatırken ders süresinin yetersiz olması, kavramları somutlaştıracak araç-gereç eksikliği, ders kitabının gereksiz ayrıntıya girerek ders süresini çok alması ve etkinlik yapamama, kalabalık sınıf ortamı ve
olarak belirtilmiştir."(Özdoğan,2019:47)

Ç11: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İnsanlar, yerler ve Çevreler öğrenme alanı kavramlarına ait olarak; "İklim ve Türkiye'de görülen iklimler kavramları değerlendirildiğinde öğrenci grubunun iklimin elemanları, iklimi etkileyen faktörler, iklim tipleri temel boyutlarına ilişkin son bilgi ilerleme kaydetmemiştir. Bu konuların program içeriğinde yer almaması, öğrenci grubunun seviyesinden üst değerde konular olması öğrenmelerde ilerleme sağlanamamasının nedenleri olarak düşünülebilir."; "Araştırmanın bu bölümünde madencilik, toprak yapısı ve bitki örtüsü alt boyutlarında kavram yanılgılarının görülmesi ve eksik öğrenmelerin olmasının nedeni eylem etkinliğinin bu amacı yeterince karşılayamaması, öğrenciler için yeterli örneklerin, açıklamalarının sunulamaması ve uygulamada kullanılacak materyal eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir."; Öğrenci grubu bazı doğal afet türlerinin nedenlerini açıklamakta, depreme karşı alınacak tedbirleri bilmekte zorluk yaşamıştır. Bu durumun nedenin programdaki yetersizliklerden kaynaklandığı düşünülebilir."(Urhan, 2019:90) olarak ifade edilmiştir.

Ç12: Sosyal Bilgiler Dersi "'İpek Yolunda Türkler' ünitesndeki kavram yanılgıları ve öğretmenlerin öğrencilerin kavram yanılgıları ile ilgili farkındalık tespitinin yapıldığı tez çalışmasında; ""Göçebelik", "millet", "kut", "fetih", "milli kültür" ve "gaza" kavramlarında öğrencilerin büyük çoğunluğunda kavram yanılgısı olduğu tespit edilmiştir. Öğretim sürecinde uygun yöntem, teknik ve materyallerin kullanılmaması, kaynakların ve öğrenme ortamlarının yetersiz olması kavram yanılgılarının en önemli sebepleri arasındadır. Çünkü uygun yöntem, teknik ve materyallerin kullanılması, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarını ve zihinlerinde

somutlaştırmalarını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca bütün bu kavram yanılgılarında öğrencilere kavramlar kazandırılmaya çalışılırken sadece tanımlarının verilmesi, öğrencilere yeterince uygulama yaptırılmaması, öğrencilerde daha önceden var olan kavram yanılgılarının tespit edilerek giderilmemesi de etkilidir."; "… Sonuç olarak öğretmenlerin, öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarının yeterince farkında olmadıkları sonucu çıkmaktadır." (Ayana,2018:49-51) denilmektedir.

Ç14: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve Ortaokul öğrencilerinin kavram öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlendiği araştırmada; **"**Sosyal Bilgiler öğretmenleri, kavram yanılgıları ile karşılaştıkları kavramlarınbirbirine benzeyen, somutlaştırmada sorun yaşadıkları, tarihi ve siyasi kavramlarolduklarını belirtmişlerdir."; "kavram öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar örnek ve somutlaştırma eksikliği, kavramların öğrenci düzeyine uygun olmayışı, ön bilgilerin eksik olması ve yanılgıların tespit edilememesi, ders kitaplarında yer alan materyallerin eksikliği, yöntemlerin vakit alıcı olması, benzer kavramların birbirine karıştırılması olarak tespit edilmiştir."; "Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kavram öğretimine ilişkin olarak karşılaştıkları sorunlar materyal eksikliği, soyut kavramların varlığı, kavramların öğrenci seviyesinin üzerinde olması ve ders saatinin kullanılacak yöntem ve etkinlikler için yetersizliği olarak belirlemiştir." (Soylu, 2019:114)

Ç16: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarını Belirleme ve Giderme Yollarının İncelenmesi adlı yüksek lisans tez çalışmasında; "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ''Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin kavramyanılgılarının oluşum nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?'' sorusuna verdikleri cevaplaranaliz edildiğinde; kullanılan öğretim yöntemi, ders kitaplarının niteliği, kavramların yabancı kökenli olması, teknoloji kullanımının yetersizliği, ders saatinin yetersiz olması olarak belirtilmiştir. (Çümen, 2019:50-51)

Ç21: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında, ders programındaki kavramların yer alma durumunun araştırıldığı çalışmada; "Ders programında giriş düzeyinde verilmesi gereken 28 kavram, -geliştirme düzeyinde verilmesi gereken 58 kavram,- pekiştirme düzeyinde verilmesi gereken ise 38 kavram vardır. incelenen MEB 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında giriş düzeyinde verildiği tespit edilen 41 kavram,- geliştirme düzeyinde verildiği tespit edilen 22 kavram,- pekiştirme düzeyinde verildiği tespit edilen 61 kavram vardır. Yine incelenen Yakınçağ 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında giriş düzeyinde verildiği tespit edilen 47 kavram,-geliştirme düzeyinde verildiği tespit edilen 16 kavram,- pekiştirme düzeyinde verildiği tespit edilen 60 kavram vardır. Yukarıdaki sonuçlardan yola çıkacak olursak programda verilmesi istenilen giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeyindeki kavramlar, hem ders kitaplarında farklı sayılarda yer alması hem de programda istenildiği düzeyde ve sayıda verilmediği tespit edilmiştir. Ve Yapılan bu çalışmada ders kitapları (MEB ve Yakınçağ) incelendiğinde verilen kavramların programda veriliş düzeyleri ile aynı olmadığı tespit edilmiştir." (Karakuş,2019:81;84) denilmektedir.

Ç25: Ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarında 'Yeryüzünda Yaşam' ünitesi coğrafi kavram ve mekanlar konularına yönelik öğrencilerin akademik başarılarının incelendiği çalışmada; A, B, C ve D okulları karşılaştırılmış, D okulunun başarısı diğerlerinden alt seviyede çıkmıştır. Araştırma bunun nedenini "… Ayrıca derse giren öğretmenin hedeflere ve kazanımlara istenen seviyede ulaşamadığı da söylenebilir." (Arslan,2018:70) olarak açıklamaktadır.

Ç27: 7. Sınıf Sosyal Bilgile dersi 'Türk Tarihinde Yolculuk' ünitesinde geçen bazı kavramların öğrenilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik bir eylem araştırmasında: "Eylem etkinliklerinde başarılı olan öğrenciler daha çok gelenek ve kültür kavramlarını karıştırmıştır."(Akşit,2016:172) cümlesinin nedeni olarak gelenek ve kültür kavramlarının benzer boyutlara sahip olması gösterilmiştir.

Ç29: **"**Öğretim sırasında temel kavramlara yeterince yer verilmemesinden dolayı bu kavramların tam olarak öğrenilememiş olması etkili olabilir." ; "Öğretim sırasında kavram kargaşası ve yanılgılarını tespit etme veyahut da kavram kargaşası ve yanılgılarını gidermeye yönelik teknik veya stratejilerinin uygulanmamış olması etkili olabilir." (Altunok, 2020:68)

Öğrencilerden Kaynaklı:

Ç5: "Öğrenciler okuduklarını anlama ve bildiklerini ifade etme konusunda sorun yaşamaktadır. Buna bağlı olarak kısa cevaplı sorulara yönelmiş, açıklamalı sorulardan ise kaçınmışlardır. Bilgi sahibi olmadıkları veya bilgilerinden emin olamadıkları kavramlara ilişkin soruları da çoğunlukla yanıtsız bırakmışlardır."; "Öğrenciler kavramları ders kitaplarında ve derslerde aktarılan biçimiyle ezberlemektedir. Bu nedenle bilgilerin kalıcılığı düşük olmakta ve kısa sürede unutulmaktadır."; "Öğrenciler kavramları bilimsel bir dille değil, daha çok günlük konuşmalarındaki kelimelerle açıklamaktadır. "; Öğrenciler kavramları tanımlarken yanılgı içeren ifadeler kullanmaktadır."; "Öğrenciler kavramların dikkat çekici noktalarına odaklanma ve diğer özellikleri görmezden gelme eğilimindedir."; " Öğrenciler analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorularda zorlanmakta, kavramlara ilişkin bilgileri karşılaştıkları yeni durumlara uygulayamamaktadır."; "Öğrencilerin not ve sınav kaygısı gibi sebeplerle kavramları ezberleyerek öğrenmeye çalıştığı bu nedenle öğrendiklerini kısa sürede unuttukları düşünülmektedir. Bu duruma neden olan bir diğer etmenin ise kavram öğretiminde ders kitabıyla sınırlı kalınmasından dolayı öğrencilerin bu kavramları kitaplarda var olan şekliyle ezberlemesi olduğu düşünülmektedir." (Boz, 2019:83-84)

Ç7: "Ortaokullarda demokrasi kavramının kazandırılmasında Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" (DEOMP)'nin etkisi araştırılmış "Öğrencilerin projenin amacı hedefleri ve uygulaması ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları…" (Gündüz,2016: 66) sonucuna ulaşılmıştır.

Ç10- Paralel, meridyen, matematik konum, özel konum, ölçek olup, daha az yanılgıya sebep olan kavramlar; harita, kroki, yarım küre, haritada renk, geoid, ekvator, yön, koordinat, jeolojik konum kavramlarına ait kavram yanılgılarının oluşma nedeni; "öğrencinin derse olan ilgisizliği, hesaplama yaptırırken ortaya çıkan matematiksel beceri eksikliği, az kitap okuma oranı, öğrencinin hazır bulunuşluğunun kontrol edilmemesi ve yetersiz olması," olarak belirtilmiştir.(Özdoğan,2019:47)

Ç11: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İnsanlar, yerler ve Çevreler öğrenme alanı kavramlarına ait olarak; **"**Nüfus ve yerleşme ana konusu nüfusun dağılışını etkileyen doğal ve beşerî faktörler temel boyutları ile ilgili olarak öğrenci

grubunun ön bilgisi hiç yoktur. Öğrenci grubu nüfus ve yerleşme kavramları ile terim anlamda ilk defa karşılaşmıştır. Konu ve kavram hakkında ön bilgi eksiliğinin nedeni bu durum olabilir."; "Doğal afet kavramına ilişkin öğrenci grubunun ön bilgisi değerlendirildiğinde, doğal afetlerin tanımları noktasında öğrenci grubunun bilgisi yoktur. Afet türlerini ise öğrenci grubu çok az düzeyde bilmektedir. Yakın çevrelerinde görülebilecek afetlere karşı kısmi bir ön bilgileri olsa da bu afetlerin yaşanma nedenlerini açıklayabilecek bilgileri yoktur. Doğal afetler karşısında alınacak tedbirler noktasında öğrenci grubu bilgi karmaşası yaşamaktadır. Doğal afetlerle mücadelede başvurulacak kurumları ve acil durum iletişim hatlarını ise olarak öğrenci grubu bilmektedir. Bu durumun nedeni olarak öğrenci grubu doğal afetlerle ilgili aile, yakın çevre ve medya gibi etkileşim noktalarından doğal afetlerin ismini duymuş, çevresinde görülebilecek afet türlerini de bu bilgiyi kullanarak açıklamış, doğal afet anında başvurulacak kurumları ve numaraları aynı yolla öğrenmiş olabilir. Ancak doğal afetleri tanımlayamamasının, doğal afet nedenlerini açıklayamamasının ve doğal afet anında alınacak tedbirleri yeterince bilememesinin nedeni konu ile ilgili formal bir eğitim almamaları, informal bilginin bu düzeye çıkmada yetersiz kalması olarak düşünülebilir." (Urhan, 2019:88) denilmektedir**.**

Ç16: Çümen, (2019) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarını Belirleme ve Giderme Yollarının İncelenmesi adlı yüksek lisans tez çalışmasında "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin "Kavram yanılgısı nedir? Kavram yanılgısının öğretiminde önemli bir sorun olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; kavramların anlamlarını yanlış bilmek ve kullanmak, benzer kavramların birbirine karıştırılması, önemli bir sorundur, kavramlara ilişkin ön bilgilerin yanlış olması ve kavramların anlamlandırılamaması şeklinde 5 kategorinin ortaya çıktığı saptanmıştır." ayrıca " Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ''Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin kavram yanılgılarının oluşum nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?'' sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde; öğrencilerden kaynaklı olarak kitap okumama, ezbercilik, kütüphanenin kullanılmaması, dikkat ve algı düzeyleri, anne-baba eğitim düzeyi, sosyal medya etkisi, öğrencilerin önbilgilerinin yetersiz olması, kavramların birbiriyle karıştırılması, önceden öğrenilmiş yanlış bilgilerin değiştirilememesi, tekrar yapmama olarak ifade edilmiştir. (Çümen, 2019:49-50-51)

Ç17: Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı'nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavramların zekâ ve akıl oyunları ile öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi nedir? sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan araştırmada; "Başarı testinden elde edilen verilerin betimsel analizinde hem deney hem de kontrol grubunun düşük sınıf ortalamasına sahip olduğu gözlenmiştir. Ön testlerde puan ortalamalarında düşük olması öğrencilerin konu hakkında yeterince bilgi sahibi olmamasının etkisi olduğu ile açıklanabilir. (Çağır,2020:122-123)

Ç20: 'Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih kavramlarına ilişkin kavram yanılgılarının tespiti' adlı çalışmada; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencileri " verdikleri cevaplardan emin olmayarak en fazla bilgi eksikliğine sahip olunan ilk üç kavram %66,7 oranıyla Vakıf, %52,8 oranıyla Kubbealtı ve %46,3 oranıyla İbn Sina'dır. Bu kavramlarla ilgili öğrenciler bir şeyler duymuş ve bilgi sahibidirler; ancak bu bilgilerin tam olarak kazanılamadığı ve eksiklikler içerdiği tespit edilmiştir." (Özkan, 2019:87)

Ç22: Sosyal Bilgiler 6. Sınıf "Ülkemizin Kaynakları" ünitesinin kavram bulmacası etkinlikleri yoluyla öğretiminin akademik başarı üzerindeki etkisinin araştırıldığı yüksek lisans tez çalışmasında; "… bazı öğrencilerin kavramları bulma işleminde ve analizlerini yapmada diğerlerine göre daha yavaş kaldıkları, soyut kavramları analiz etme işleminde zorlandıkları ve daha fazla yönlendirmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir."(Kızıl,2015:25)

Ç25: Ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarında 'Yeryüzünda Yaşam' ünitesi coğrafi kavram ve mekanlar konularına yönelik öğrencilerin akademik başarılarının incelendiği çalışmada; A, B, C ve D okulları karşılaştırılmış, D okulunun başarısı diğerlerinden alt seviyede çıkmıştır. Araştırma bunun nedenini "… öğrencilerin sorulara verdiği cevaplardan samimi olmaması veya genel öğrenci başarısının düşük olması gibi etkenler akla gelmektedir." (Arslan,2018:70)

Ç29: "Kavramların tek yönlü olarak öğrenilmesi veyahut ezberlenmesi sonucu aynı kavram farklı açıdan ele alındığında kavramsal bilgiler arasında yer yer bağlantının kurulamamış olması dolayısıyla da bilginin transfer edilemeyerek genellemelerin yapılamamış olması etkili olabilir." (Altunok, 2020:68)

Araştırmanın Kendine Özgü Yapısından Kaynaklı Sorunlar:

Ç7: Bu tez çalışmasında, "Ortaokullarda demokrasi kavramının kazandırılmasında Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" (DEOMP)'nin etkisi araştırılmış olup ortaya çıkan sorunlar; " Seçim süreci aşamalarının genelde iyi uygulandığı ancak sonrasında ki süreçlerin uygulama noktasında sıkıntılar olduğu bu durumun, daha sonraki dönemlerde öğrencilerin projeye gereken ilgi ve önemi göstermemelerine sebep olduğu sonucuna varılmıştır. Seçilen öğrenci temsilcilerinin sadece seçilmekle kaldıkları daha sonraki süreçlerde, yönetim toplantılarına çağrılmadıkları öğrencilerin talep ve sorunlarının çözümünde aktif olarak değerlendirilmedikleri, projeyi uygulayan öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığı, projenin çok dar bir zaman dilimine sıkıştırıldığı... " (Gündüz,2016: 66) ifade edilmiştir.

Ç14: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve Ortaokul öğrencilerinin kavram öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlendiği araştırmada; *"Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde güçlük yaşadıkları ünite, kavram ve konularının çoğunlukla tarih, vatandaşlık ve soyut kavramlardan oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmenler zorluk yaşanmasının sebepleri arasında bu kavramlara ait ön bilgilerin yetersiz olduğunu, öğrenci seviyesine uygun olamadığını, somutlaştırmada yaşanan güçlüklerden kaynaklandığını, Ortaokul öğrencilerinin kavram öğretiminde en çok güçlük yaşadıkları konu ve kavramların tarihi ve siyasi kavramlar olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler bu kavramlarda güçlük yaşamalarının sebepleri olarak kavramların soyut olması, düzeylerinin üstünde kavram olmaları, materyal eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. " (Soylu, 2019:114)*

Ç23:" Sosyal Bilgilerde Yaratıcı Dramanın Kavram Öğretimine Etkisi" adlı çalışmada; "Memnun kalınmayan durumlar konusunda öğrencilerin çoğunluğu etkinlikler sırasında sınıfta oluşan gürültüye değinmiştir. 22 öğrenci çok ses vardı cevabını verirken, 15 öğrenci bir drama sınıfının olmamasının sorun olduğunu dile getirmiştir. 5 öğrenci de etkinliklere daha fazla zaman ayrılması gerektiğini vurgulamıştır. Bunlardan hareketle süreç sırasındaki sıkıntıların az ve genellikle aynı noktalarda olduğu belirtilebilir." (Öz,2019:62)

Ç27: 7. Sınıf Sosyal Bilgile dersi 'Türk Tarihinde Yolculuk' ünitesinde geçen bazı kavramların öğrenilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik yapılan eylem araştırmasında: "Devlet ve gelenek kavramlarında iyileştirme sınırlı kalmıştır. Bu durumun oluşmasında araştırmanın ilk haftası olması ve araştırmacının tecrübesizliği (ilk defa bu yönde etkinlikler hazırlaması) gibi etkenlerden dolayı devlet kavramı ile ilgili hazırlanan etkinliklerin yetersiz olması." (Akşit,2016:155)olarak ifade edilmiştir.

4- SONUÇ

Sosyal Bilgiler dersi, kavram öğretimi alanında ülkemizde yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği araştırma kapsamında, 2015-2020 (Temmuz ayına kadar) olan yaklaşık beş yıllık süre içerisinde ülkemizde "Sosyal Bilgiler Dersi Kavram Öğretimi"'ni konu alan yirmi sekiz adet yüksek lisans ve bir adet doktora tezi, "YÖK TEZ" taramasında açık erişime sahip olan tezlerden seçilmiştir. Örneklemin son beş yılı olarak tercih edilme nedeni eğitim öğretimde gelinen son noktada ortaya çıkan yeni kavram öğretimi yaklaşımları ve güncel sorunları belirlemektir. Buna göre araştırmada "amaçlı örneklem" yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde olan çalışmada doküman analizi yöntemiyle bulgular elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Yapılan çözümleme sonucuna göre;

- 2015-2020 yılları arasında Sosyal Bilgiler dersi kavram öğretimi konusunda; yirmi sekiz adet yüksek lisans ve bir adet doktora tezi yazılmıştır.

- Yapılan tez çalışmalarından 2 tanesi 2015 , 3 adeti 2016, 2 tanesi 2017, 6 tanesi 2018, 13 adeti 2019 ve 3 adet 2020 yılına ait olmak üzere toplam 28 adet yüksek lisans, 1 adet doktora tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bu anlamda Sosyal "Bilgiler Dersi Kavram Öğretimi" konusunda yapılmış en fazla çalışmanın 2019 yılında olduğu görülmektedir. En çok tez çalışmasının yapıldığı yıl on üç tezle 2019, en az tez yazımının gerçekleştiği yıllar ise 2'şer adet tezin yazıldığı 2015 ve 2017 yılları olarak değerlendirilmiştir.

- Araştırma kapsamında Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesi hariç, tüm coğrafi bölgelerinde "Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Kavram Öğretimi" konusunda tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde devlet ve Vakıf üniversite sayısının 201 olduğu dikkate alındığında birçok üniversitede eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü, sosyal bilimler ve eğitim enstitüleri bulunmasına rağmen kavram öğretimine yönelik tez çalışması yapılmadığı görülmektedir. Bu anlamda Türkiye'de bulunan 201 üniversitenin yalnızca 18 üniversitesinde sosyal bilgiler dersi kavram öğretimi ile ilgili tez yazıldığı anlaşılmaktadır. Bu da ülkemiz eğitim öğretim alanında bilimsel gelişmenin yeterli seviyelere ulaşmasını güçleştirmektedir.

- Tezlerin yazılma amacı, elde edilen bulgulara dayanılarak kavram öğretimi uygulaması yapan ve kavram eksikliği/yanılgısını tespit etme olarak iki kategoride değerlendirilmiştir. Kavram öğretimi gerçekleştirmeye yönelik uygulama yapan araştırma sayısı 17 iken, yalnız kavram yanılgılarını,

yanılgıların nedenlerini ve kavram öğretimindeki problemlerin tespiti amacıyla yapılanların sayısı ise 12 olarak tespit edilmiştir.

- Yazılan tezlerin danışman ünvanına göre dağılımı incelendiğinde; 7 adet tezin Profesör Doktor, 10 adet Doçent Doktor ve 12 adet Doktor Öğretim Üyesi danışmanlığında yapıldıkları anlaşılmaktadır.

- Sosyal Bilgiler dersi kavram öğretimine ilişkin yazılan tezlerin yöntemleri ve frekanslarına bakıldığında 29 adet tez çalışmasının 12 tanesi nitel, 12 tanesi nicel ve 5 tanesinin ise karma yöntemle yazılmıştır.

- Taranan tez çalışmalarının örneklem yöntemleri analiz edildiğinde 11 adet amaçlı, 9 adet çalışma basit yansız (seçkisiz), 1 adet tam sayım, 8 adet uygun örnekleme yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Örneklem seçiminin özelliklerine bakıldığında genellikle araştırmacıların yaşadıkları yerlerde veya görevi öğretmenlik olanların çalıştıkları okullarda araştırma yapmayı tercih ettikleri görülmektedir.

- Yapılan tez çalışmalarının veri toplama araçların incelenmesi sonucunda; 11 adet çalışmanın başarı testi, 9 adet çalışmanın veri çeşitleme, 3 adet çalışmanın görüşme formu olduğu görülmektedir. Yüz yüze görüşme, özel yöntem (başarı testi ve ders yazılımı), Torrance yaratıcı düşünce testi ve veri toplama formunun 1'er çalışmada kullanıldığı ve yazılı doküman araçlarının ise 2 adet tez çalışmasında kullanıldığı tespit edilmiştir. Özellikle ders kitapları ve müfredatın kavramlar açısından taraması yapılan tezler, bu alandaki eksiklikleri ortaya koymaktadır.

- İncelenen tez çalışmalarının veri çözümleme yöntemlerinin analiz sonucuna göre 12 adet çalışma betimsel analiz, 12 adet çalışma istatistiksel analiz ve 3 adet çalışma da Wolcott işaret testi analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

- Araştırma kapsamında değerlendirilen tez çalışmalarının modelleri incelendiğinde 10'u tarama (survey), 4'ü eylem araştırması, 2'si durum çalışması, 10 tanesi deneme, 2'si ise fenomenolojik modeldedir. Deneme modelinde yapılan tezler, çalışma sürecinde öğrencilerin uygulamaya verdikleri olumlu tepkilerin tespiti ve derse olan ilgilerinin artışını ortaya koymaktadır.

- Araştırma kapsamında yazılan tezlerin en çok kavram karikatürlerini konu edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında kavram değişim metinleri, kavram bulmacaları, kavram ağları, kavram haritaları gibi kavram öğretim tekniklerinin genel anlamda kavram öğretiminde olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur.

- Kavram öğretimi konusunda karşılaşılan problemlerin incelenmesi sonucunda; kavramların soyut olması ve eğitim öğretim sürecine ilişkin sorunların ilk sıralarda yer alması dikkat çekmektedir. Diğer bir kavram öğretim zorluğu ise yaşanılan çevre ve kavramın günlük dilde kullanılıp kullanılmaması ile alakalıdır. Sosyo- kültürel olarak görece dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin kavram öğrenmede ve ifade etmede, daha avantajlı olan gruplara göre düşük başarı sergiledikleri anlaşılmakla beraber, bazı çalışmalarda ise sosyo-kültürel çevre farkının kavram öğretimine etkisinin olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA

Sosyal Bilgiler Dersi kavram öğretimine yönelik akademik çalışmalar incelendiğinde; "Sosyal Bilgiler ve Bilgisayar Destekli Eğitim konusunda yapılmış tezler incelendiğinde, Sosyal Bilgilerin bilgisayar desteğiyle öğretilmesi durumunda öğrenimin bireyselleştirildiği, öğrencilerin kendi hızına göre öğrenebileceği ortaya konulmaktadır. Bu tezlerde ünite kavramlarının, öğretim tekniklerinin çeşitli bilgisayar programları ve materyallerle desteklenerek öğrenci kazanımlarına bakılmaktadır. Bu amaçla yapılan tez araştırmaları, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde ilgi ve dikkatlerinin arttığı sonucunu ortaya koymaktadır. Sosyal Bilgiler programının çeşitli sınıf kademelerine bakılarak değerlendirilmesine yönelik yapılmış tezler birçok faktörü ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birkaçı materyal kullanımı, ders kitabı incelemesi yapılandırmacı ve davranışçı yaklaşımlarının karşılaştırılması şeklinde müfredat değerlendirilmektedir. Öğrenci, öğretmen, veli ve müfettiş görüşlerine de başvurularak Sosyal Bilgiler programının birçok yönden araştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar sonucunda programın önemli yönleri üzerinde durulmasının yanında birçok alanda eksikleri de ortaya konulmaktadır. " (Tarman vd., 2010:738-739), sonuçları ve diğer araştırmacılar tarafından ortaya konulan bulgular da bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Örneğn, "Araştırmalar verinin türüne göre incelendiğinde nitel ve nicel çalışmalara hemen hemen aynı oranda yer verildiği görülmüştür. Bu da son yıllarda Türkiye'de nitel araştırmalara verilen önem açısından önemli bir bulgudur. Araştırma desenine göre dağılım incelendiğinde en çok betimsel/tarama en az ise ilişkisel/karşılaştırma türüne yer verildiği görülmektedir. Bu bulgunun alan yazındaki diğer içerik analizi çalışmalarının bulgularıyla paralel olduğu söylenebilir. Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerine bakıldığında genel olarak anket/ölçek kullanıldığı; gözlem formu ve öğrenci ürününe az yer verildiği gözlemlenmektedir. "(Kaya ve Akaydın, 2015:261-262) sonucu da yapılan araştırmayı desteklemektedir. Kavram Öğretimini konu alan diğer bir araştırmaya göre ise; "Doktora tezlerinde daha çok öğrencilerle çalışılmasına rağmen öğrencilerle yapılan toplam tez sayısı yetersiz kalmaktadır. Bu konudaki çalışmaların teşvik edilmesi gerekmektedir. Araştırmacıların danışmanları tarafından nitel ve tümleşik çalışmalara yönlendirilmesi gerekmektedir." (Bektaş ve Karadağ, 2013:126). İfadesi bu araştırmada da ortaya çıkan doktora tezlerindeki sayıca azlık problemini dile getirmektedir. Bundan sonra yazılacak olan tezlere yönelik eleştirel bir bakış açısını yansıtan çalışma ise "Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları ile ilgili olarak genel bir değerlendirme yapılacak olunursa, yapılmış olan tez çalışmalarında iki önemli eksiklik veya problem söz konusudur. Bunların ilki, yapılan araştırmanın yönteminin tam ve doğru olarak belirlenememesidir. İkincisi ise araştırma konusunun belirlenmesidir. Yukarıda yapılan değerlendirmeye göre tez konularının seçimine fevkalade dikkat edilmesi gerekmektedir. Yapılacak çalışmaların alana veya alanla ilgili olan unsurlara yani öğretmenlere, öğrencilere veya diğer araştırmacılara katkı sağlar nitelikte olması gerekir. Kısaca bir tez, çalışmayı yapan kişiye akademik bir

unvan kazandırmanın yanı sıra diğer ilgili çevrelere de yararlı olmalıdır." (Oruç ve Ulusoy, 2008:137) sonucudur. Yüksek lisans ve doktora tezlerini sonuçları itibari ile "Lisansüstü tezlerin amaç ve sonuç bulgularından hareketle konularının, Sosyal Bilgiler Programı, Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve Diğer Konular ekseninde yapılandırıldığı, program ve öğretmene ilişkin konuların ağırlıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır." (Sezer vd., 2019:14) denilmektedir. Belli üniversitelerin tez sayısındaki fazlalık konusundaki "Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Niğde Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi gibi üniversiteler gerçekleştirdikleri yüksek lisans tezleriyle sosyal bilgiler eğitimi alanındaki çalışmalara katkı sağlamışlardır. Doktora tezlerinin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımda da benzer durum görülmüştür." (Şahin vd., 2011:115) sonucu da bu makalenin bulguları ile benzerlik göstermektedir.

ÖNERİLER

1- Öğretmenler, "Sosyal Bilgiler Kavram Öğretimi" kapsamında ortaya onulan tez çalışmalarını takip etmelidirler. Soyut kavramların somutlaştırılmasına yönelik materyal hazırlama veya diğer etkinlikleri düzenlemelidir.
2- MEB, ders kitapları ve eğitim öğretim programları hazırlanırken "kavram öğretimi" konusunda yazılan tezlerin bulgularından yararlanmalı, kavramların anlamlarını öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olarak kitapta açıklamalıdır.
3- Öğrenciler, anlamadıkları kavramları, ders sırasında öğretmenlere sorabilmelidir.
4- Aileler, çocuklarına özellikle kitap okuma alışkanlığı gibi aktiviteler kazandırarak kavram algılama düzeylerini artırmalıdırlar. Gerektiğinde kendileri de öğrencinin anlaması gereken kavramları günlük konuşmalarında kullanmalıdırlar.
5- Özellikle doktora tezi çalışması yapacak olan araştırmacılar, bu alandaki eksiği gidermek amacıyla "Sosyal Bilgiler Dersi Kavram Öğretimi" konusunda daha çok bilimsel çalışmalara yönelmelidir.

KAYNAKÇA

Akaydın, B., ve Kaya, S. (2015). Türkiye'de İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Alanında Yapılan Ve Ulusal indeksli Dergilerde Yayınlanan Araştırmalara Yönelik Bir inceleme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (30), 251-264.

Bektaş, M., ve Karadağ, B. (2013). Hayat Bilgisi Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerinin Eğilimleri ve Değerlendirilmesi. International Journal of Human Sciences, 10 (2), 113-129.

Cansüngü K. Ö., ve Bal, Ş. (2002). İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Işık ve Işığın Hızı ile İlgili Yanlış Kavramları ve Bu Kavramları Oluşturma Şekilleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (1), 1-11. Gazi Kitapevi.

Kaptan, F. (1999) Fen Bilgisi Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (26. Baskı) Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kıncal, R.Y., (2014), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı), Nobel yayınları, Ankara

MEB, (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara

Oruç. Ş., ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Tez Çalışmaları. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, (26), 121 -132.

Pegem A Yayıncılık.

Savage, T. V. ve Armstoong D. G., (2000). *Effective and Teaching in Elementary Social Studies*. Merrill, Upper Sadidle River, N.J.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya.* Ankara:

Sezer, A., İnel, Y., ve Gökalp, A. (2019). Çalışma Grubu Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Olan Türkiye'deki Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (2), 1-17.

Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayınları.

Şahin, M., Göğebakan Yıldız, D., ve Duman, R. (2011). Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezleri Üzerine Bir Değerlendirme. Journal of SocialStudiesEducationResearch, 2 (2), 96-121.

Tarman, B., Acun, İ., ve Yüksel, Z. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanındaki Tezlerin Değerlendirilmesi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (3), 725-746.

Tokcan, H. (2015). *Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar.* (3. Baskı). Ankara:

Pegem A Yayıncılık.

Ülgen, G. (2004). Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

ARAŞTIRMA KAPSAMINDA TARAMASI YAPILAN TEZ ÇALIŞMALARI KAYNAKÇASI

(Araştırma Kapsamında Taraması Yapılan Tez Çalışmalarının Tümüne https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresi kullanılarak genel ağ üzerinden ulaşılmıştır).

Abu, M., (2017). *Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Karikatürleri Kullanımının, Öğrencilerin Derse Yönelik Tutum ve Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ada, S., (2020). 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi, Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanında Kavram Karikatürü Kullanımının Ders Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akpınar, B., (2019*). İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Vatandaşlık ile İlgili Kavram Yanılgılarının İncelenmesi ve Giderilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akşit, İ., (2016). *7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesinde Geçen Bazı Kavramların Öğrenilmesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Belirlenmesi ve Çözümüne Yönelik Bir Eylem Araştırması.* Doktora Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altunok, B.N., (2020). *Ortaokul Düzeyinde Kazandırılması Hedeflenen Beşeri Coğrafya Kavramlarının Belirlenmesi ve Kavramların Öğretilme Düzeyi: Kırşehir Örneği***.** Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, M., (2018). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yeryüzünde Yaşam Ünitesi Coğrafi kavram ve Mekanlar Konularına Yönelik Öğrencilerin Akademik Başarılarının İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Burdur Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ayana, M., (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi "İpek Yolunda Türkler" Ünitesindeki Kavram Yanılgıları ve Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kavram yanılgıları İle İlgili Farkındalıklarının Tespiti*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Balcı, S., (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi "Yaşayan Demokrasi" Ünitesinde Kavram karikatürlerinin Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayat, M. O., (2018). *Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Öğretim Programındaki Bazı Kavramlara Yönelik Öğrenci Algılarının İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Boz, E., (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Temel Coğrafi Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları (Amasya İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çağır, S., (2020). Sosyal *Bilgiler Kavramlarının Öğretiminde Zeka ve Akıl Oyunları*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çümen, D., (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarını Belirleme ve Giderme Yollarının İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gültekin, E., (2016). *Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Adım Adım Türkiye" Ünitesinde Bulunan Kavramların Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gündüz, M., (2016). *Ortaokullarda Demokrasi Kavramının Kazandırılmasında Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Uygulamasının Etkisi (İzmir Örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karakuş, Y., (2019). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında, Ders Programlarındaki Kavramların Yer Alma Durumu.* Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kızıl, Ö., (2015). *Sosyal Bilgiler 6. Sınıf "Ülkemizin Kaynakları" Ünitesinin Kavram Bulmacası Etkinlikleri Yoluyla Öğretiminin Akademik Başarı Üzerine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Köroğlu, Y., (2019). *Bilgisayar Destekli Kavram Karikatürleri ve Kavramsal değişim Metinlerinin Kavram Yanılgılarını Giderme Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kürümlüoğlu, M., (2019). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasinin Serüveni Ünitesindeki Kavram Yanılgılarını Giderme: Bir Eylem Araştırması.* Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öz, N., (2019). *Sosyal Bilgilerde Yaratıcı Dramanın kavram Öğretimine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdoğan, G., (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, 6. Sınıf Öğrencilerinin Harita Bilgisi ve Coğrafi Koordinatlara ilişkin Kavram Yanılgılarına Yönelik Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Burdur Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özkan, H., (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Kavramlarına İlişkin Kavram yanılgılarının Tespiti.* Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sağlam, İ., (2019). *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafi Kavramlara Yetişi Düzeyi (Demirci İlçesi Örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Soylu, T., (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Ortaokul Öğrencilerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şarlayan, R., (2017). *Kavramsal Değişim Metinlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şener, P., (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanındaki Kavramlara Yönelik Bilişsel Yapılarının ve Kavram Algılarının Belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi.

Toros, S., (2015). Sosyal *Bilgiler Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Kavram Yanılgılarını Giderme Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensititüsü.

Urhan, E., (2019). *5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kavramlarının Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması.* Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yesari, B., (2018). *Kavram Bulmacalarının Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Demokrasinin Serüveni Ünitesindeki Öğrenci Başarısına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, F., (2018). *Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Kitabında "Demokrasinin Serüveni" Ünitesinin Kavram Haritası ve Öğretim Etkinliği Yönünden İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

OYUN VE ETKİNLİK TEMELLİ MATEMATİK ÖĞRETİMİ: LİTERATÜR İNCELEMESİ

Sercan AKAN
Kırıkkale Keskin Atatürk İlkokulu, 430626sercan@gmail.com

Doç. Dr.Veli TOPTAŞ
Kırıkkale Üniversitesi, vtoptas@gmail.com

ÖZET

Matematiğin bilimsel semboller içermesi ve soyut olması öğrencilerin matematiğe karşı önyargı geliştirmelerine sebep olmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin matematiği nerede kullanacağız sorusu sıklıkla kullandıkları ifadeler arasındadır. Oysa matematik hayatımızda önemli bir yer teşkil etmektedir. Günlük yaşantımızdaki problemlerin çözülmesinde kullanılan araçlardan biri olan matematik; evde, işte, alışverişte, sokakta ve daha pek çok yerde kullanılmaktadır. Matematik insanların dünyayı anlamaları ve yaşamlarında karşılaştıkları durumlarla ilgili farklı düşünceler üretmelerine katkıda bulunduğu gibi rahat bir yaşam ve kariyer elde etmenin kilidi olarak da görülmektedir. 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrencinin merkezde olduğu uygun öğrenme yöntem-teknikleriyle araştırmaya ve isteyerek öğrenmeye imkân sağlayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Bundan dolayı İlkokul matematik dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekir. İlkokul matematik öğretiminde öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katılımını sağlayacak, öğrenmelerini zevkli kılıp eğlenceli hale getirecek, yaratıcılıklarını geliştirecek, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak ve en önemlisi matematiği sevecekleri matematiğe karşı olum tutum geliştirmelerini sağalayacak yöntemlerden birisi oyunla ve etkinlik temelli öğretim yöntemidir. Bu çalışma, Türkiye' de ilkokul matematik dersinde oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin kullanılmasına yönelik yapılmış yüksek lisans tezi ve doktora tezi çalışmalarını değerlendirmek ve bu çalışmaların genel durumunu belirlemek amacı ile yapılmıştır. Liiteratür incelemesi sonucu çalışmada, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) "Ulusal Tez Merkezi" nde erişime açık bulunan 6 yüksek lisans tezi ve 5 doktora tezi olmak üzere 11 çalışma bulunmaktadır. Çalışmalar en çok hem nitel hem de nicel olmak üzere karma biçimde toplanmıştır. Çalışmalarda ilkokul düzeyinde en fazla 4. sınıf öğrencileri yer almaktadır. Oyun ve etkinlik temelli öğretim yöntemi ile yapılan matematik öğretiminde en fazla ''sayılar ve işlemler''öğrenme alanına yönelik kazanımlar yer almaktadır. Çalışmalarda veriler en fazla başarı testi ile toplanmıştır. Çalışmaların çoğunda oyun ve etkinlik temelli öğretim yöntemiyle yapılan ilkokul matematik derslerinin incelenen değişkenler üzerinde olumlu etkiler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: İlkokul, matematik öğretimi, oyun, etkinlik, literatür inceleme.

GAME AND ACTIVITY BASED MATHEMATICS TEACHING: LİTERATURE REVİEW

ABSTRACT

The fact that mathematics contains scientific symbols and is abstract causes students to develop prejudices against mathematics. Therefore, the question of where will we use mathematics is among the expressions that students use frequently. However, mathematics has an important place in our lives. Mathematics, which is one of the tools used in solving the problems in our daily life; It is used at home, work, shopping, on the street and many other places. Mathematics is seen as the key to a comfortable life and career as it contributes to people's understanding of the world and to producing different thoughts about the situations they encounter in their lives. Since the 2005-2006 academic year, the constructivist learning approach that allows the student to research and voluntarily learn with appropriate learning method-themes-techniques has been adopted. Therefore, teaching methods suitable for constructivist learning approach should be used in primary school mathematics lesson. In primary school mathematics teaching, one of the methods that will enable students to actively participate in the learning process, make their learning enjoyable and entertaining, develop their creativity, enable them to learn by doing and experience, and most importantly, enable them to develop a positive attitude towards mathematics, which they will love, is play and activity-based teaching method. In this study, Turkey's course in elementary mathematics to evaluate the work of the master's thesis and doctoral dissertation made based on the use of games and activities with the aim of teaching methods and to determine the overall status of this work. As a result of the literature review, there are 11 studies, 6 master theses and 5 doctoral dissertations, which are open to access in the "National Thesis Center" of the Council of Higher Education (YÖK). The studies were collected mostly in both qualitative and quantitative forms. At the primary school level, 4th grade students take part in the studies at most. In teaching mathematics with game and activity-based teaching method, there are mostly achievements in the field of "numbers and operations" learning. In the studies, the data were collected mostly by success test. In most of the studies, it was concluded that primary school mathematics lessons conducted with game and activity-based teaching method had positive effects on the variables examined.

Keywords: Primary school, teaching mathematics, games, activities, literature review

GİRİŞ

Matematik nedir? Bu soruya yanıt bulmak için birçoğumuz farklı cevaplar verebilir. Çoğunlukla, ''sayı ve şekil bilgisi'' , ''işlemler ve kurallar topluluğu'', ''desenler ve düzenler bilimi'' gibi farklı tanımlar söylenebilir. Sıklıkla ülkemizde matematik eğitimi ile ilgili verilen cevaplar ''sayı ve şekil bilgisi'' ve ''işlemler ve kurallar topluluğu'' olarak karşımıza çıkmakta olup ''desenler ve düzenler bilimi'' cevabı, matematik eğitiminde hemen hemen hiç etkisi yok gibidir. ''Matematik desenler ve düzenler bilimidir'' tanımıyla ne anlaşılmaktadır? Öğrenci verilen problemi kendi çözüm yolları üreterek, sınıf içinde ki tartışmalarla bir genellemeye vardığı durumda öğrenme anlam kazanmış olur. Yani süreçte öğrenci tamamen aktif bir rol üstlenmelidir. Matematik yapmak veya öğrenmek bir desen arama ve düzenleme olarak anlaşıldığı sürece öğrencilere yaratılan öğrenme ortamınında buna göre şekillenmesi gerekir. Bundan dolayı öğrenci bizzat işe koşulmalı ve öğretmen uygun etkinlikler hazırlayarak öğrencileri yönlendirmelidir (Toluk, 2003, s. 36). Oyun ve etkinlikler de çocuk süreçte tamamen aktif olduğundan 'Matematik desenler ve düzenler bilimidir'' tanımıyla bire bir örtüşmektedir. Bu yüzden oyun, ilkokul çağındaki öğrencilerin vazgeçilmez eğlence araçlarından biridir. Çocukluk döneminde oyun doğal bir ihtiyaç olduğundan, çocuk ve oyun birbirlerinden ayrı düşünülemez**.** Çocuğun olduğu her yerde oyunda vardır. Nasıl ki bir insan için beslenme, nefes almak, su içmek zaruri bir ihtiyaçsa oyun da çocuklar için hayati bir ihtiyaçtır. Çocuğun enerjisini boşaltması için oyun gereklidir. Kısacası çocuğun sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için oyun oldukça önemlidir (Sarı, 2011).

Matematik, aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adı ve örüntü ve ilişkiler bilimidir (Olkun ve Toptaş, s.184). Matematik bir sistemler bütünüdür ve içinde ilişkiler barındırır. Bundan dolayı matematik düşünmeyi geliştiren bir sistemdir. Yaşadığımız dünyayı anlamlandırmamıza, bu noktada bilgi ve becerilerimizi geliştirmemize katkı sağlar (Baykul, 2014, s:37).

Matematiğin bilimsel semboller içermesi ve soyut olması öğrencilerin matematiği öğrenme, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme noktasında kaygı yaşamalarına neden olmakta, sonucunda ise matematiğe karşı önyargı geliştirmelerine neden olmaktadır. Bununa beraber gündelik yaşantımızda matematiği nerede kullanacağız sorusu da öğrencilerin sıklıkla kullandıkları ifadeler arasındadır. Maalesef öğrenciler matematiği öğrenmenin gerekliliğini, hangi amaçla kullanılmasına yönelik olduğunu bilememekte, zihinlerinde bunu nasıl anlamlandıracakları konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar (Hotaman ve Okumuş, 2020, s. 739). Günlük yaşantımızdaki problemlerin çözülmesinde kullanılan araçlardan biri olan matematik; evde, işte, alışverişte, sokakta ve daha pek çok yerde kullanılmaktadır. Matematik insanların dünyayı anlamaları ve yaşamlarında karşılaştıkları durumlarla ilgili farklı düşünceler üretmelerine katkıda bulunduğu gibi rahat bir yaşam ve kariyer elde etmenin kilidi olarak da görülmektedir (Dursun ve Dede, 2004). Albert Einstein, "Dünyada pek çok bilim dalı vardır. Çoğunlukla onların her bir ilkesinin her zaman çürütülebilme ihtimali vardır. Fakat yalnızca bir bilim dalı vardır ki, onun bütün ilkeleri mutlak gerçektir. Bu, matematiktir" demiştir (Akt: Nasibov, Kaçar, 2005, s:4). Bütün bunlar dikkate alındığında bireyin günlük yaşantısında karşılaştığı problemleri çözmede matematik önemli bir yer tutar. Dolayısıyla değişen dünya şartlarına uyum gösterebilmek ve etkin katılım sağlayabilmek için matematiğin insan yaşamında kullanması gereken bir disiplin olduğu bilincine ulaştırmamız, matematiğin yaşamın kendisi olduğu ve matematiği bilmenin bir güç oluşturduğu fikrine insanları inandırmamız gerekir (Işık, Çiltaş ve Pekdemir, 2008, s:3-4).

Günümüz dünyasının hızla değişmesi ile beraber kişilerin öğrenmelerini kalıcı hale getirebilmek, bulunduğu çağa uyum gösterebilen, çağın getirdiği yenilikleri karşılayıp, yirmi birinci yüzyıl becerilerini kazanmış (araştıran-sorgulayan, problem çözebilen, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, matematiksel okuryazar vb.) fertler yetiştirmek ancak doğru bir eğitim anlayışı ile mümkündür (Anıl, 2009. s:89). Öğrencilerimizin başarılarını arttırmak, eğitim sistemimizi daha da geliştirip çağın gereklerine uygun bir anlayışa kavuşturmak için İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)'nın PISA çalışmalarına ülke olarak ilk defa 2003 yılında dâhil olduk. PISA çalışmalarına dâhil olmamız eğitim sistemimiz ile ilgili yanlışları görüp değerlendirmemize böylece eksiklere göre durum analiz yapıp iyileştirme yapmamıza olanak sağlamıştır. Bu çalışmalar neticesinde 2005-2006 yılında yeni program uygulamaya konulmuş, gelenekselci eğitim anlayışından yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmiştir (TTKB,2005). 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrencinin merkezde olduğu uygun öğrenme yöntem- teknikleriyle araştırmaya ve isteyerek öğrenmeye imkân sağlayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir (Karadağ, Deniz ve Korkmaz, 2007, s.384). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; bütün öğrencileri aynı kabul etmeye karşıdır. Bunun yerine öğrencilerin; bireysel ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yönlerine, ilgilerine ve deneyimlerine önem vermektedir. Programa harfiyen uymak yerine, konuları seçme konusunda esneklik sağlamakla beraber kendi şartlarına göre ayarlamayı ortaya koyar. Öğrenciler arasında paylaşımda bulunmayı, karşılıklı saygıya dayanan bir sınıf iklimi oluşturmayı esas alır. Öğrenmenin sorumluluğu sadece öğretmen ya da öğrenciye ait değildir. Öğrenme sorumluluğu öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılmaktadır (Jonassen,1994). Bundan dolayı İlkokul matematik dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekir (Yenilmez ve Uygan, 2010).

ÖĞRENME ŞEKLİ	BİLGİNİN ZİHİNDE KALMA ORANI
Okuma ile öğrenmede	%10
Açıklamayı dinleyerek öğrenmede	%20
Bir yandan dinlerken bir yandan da tahta ya da tepegözde izlemede	%30
Birinin yaptığını izleme ve açıklamayı dinlemede	%50
Bizzat yaparak öğrenmede	%90

Kaynak: Altun (2000). Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmeleri için Matematik Öğretimi, Alfa, Bursa, s. 24.

Yukarıdaki taboloda verilen bilgilerin ışığında öğrencinin merkezde olduğu, süreçte çalışmayı bizzat kendisinin yapması gerektiği görülmektedir (Altun, 2000, s. 24). Görsel, işitsel, kinestetik/dokunsal olmak üzere gruplandırılan ve her insana göre değişen öğrenme stillerinin öğrenme-öğretme sürecindeki rolü büyüktür (Gülten ve Gülten, 2004). Kişilerin kendi öğrenme stilleri bilinirse öğrenmeleri kolaylaşacak o dersi seveceklerdir. Birçok oyun ve etkinlikte çocuk yukarıdaki tabloda verilen öğrenme stillerinin hepsinde etkin bir roldedir. Yani oyunlar işitsel, dokunuşsal, görsel özellikler taşımasının yanında birçok oyun açıklamayı da gerektirir. Zaten yapma yani sürece dâhil olma her oyunun vazgeçilmez bir parçasıdır. Bundan dolayı oyunlar, etkili ve sürekli öğrenmeyi saglar (Tural, 2005, s. 93). Bu bağlamda öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde aktif rol aldığı, öğrenci merkezli anlayışın hâkim olduğu öğretim yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerekmektedir.

Aşağıdaki verilen aşamalara öğrencilerin matematiği anlaması için sıklıkla başvurulur (Pesen, 2003, s. 6):

- Fiziksel nesnelerle yaşantı,
- Bu yaşantıyı ifade eden konuşma dili,
- Yaşantıyı ifade eden resimler,
- Yaşantıyı genelleştiren yazılı semboller

Matematik ders kitaplarında resimler ve yazılı semboller vasıtasıyla yani üstte verilen son iki aşama ile çocuklarda sadece soyut düşünce gelişimi sağlanabilir. Matematik ders kitapları yukarıda verilen ilk iki aşamayı kapsamamakta dolayısıyla öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken materyallerin kullanımına önem vermeleri gerekmektedir (Pesen, 2003, s. 6). Bundan dolayı ilkokul matematik öğretiminde öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katılımını sağlayacak, öğrenmelerini zevkli kılıp eğlenceli hale getirecek, yaratıcılıklarını geliştirecek, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak ve en önemlisi matematiği sevecekleri matematiğe karşı olum tutum geliştirmelerini sağalayacak yöntemlerden birisi oyunla ve etkinlik temelli öğretim yöntemidir.

Oyunun çocuk gelişimi üzerinde sosyal, psikolojik, fiziksel, dil ve zihinsel gelisim başlıkları altında yadsınamaz etkileri vardır. Çocuk, oyun içinde kendi dünyasını yaratır ve oyunla birlikte iletişim kurma, kazanma, kaybetme, liderlik etme, kuralları tanıma gibi birçok duyguyu yaşar ve bu duyguları tanır. Bu duyguların onun gelişimine de olumlu bir etkisi vardır (Biriktir,2008, s. 14). Oyunda çocuk bütün duygularının farkına varma ve tepkilerini kontrol etmesiyle ilgili deneyimler edinir (Gözalan ve Koçak, 2014, s.117). Bu bakımdan oyun, çocukların sosyal ve bilişsel becerilerin geliştirmesini sağlayan şu anki ve gelecekteki ilişkilerini belirleyen doğal bir öğrenme aracıdır. Oyunla beraber çocuğun becerileri artar, hayal dünyası genişler ve yaratıcılığı artar (Yörükoğlu, 1983, s. 48).

Çocuğun ne yaşadığının anlaşılması için oyun olgusunun iyi araştırılması gerekir. Aynı zamanda ebeveyn ve öğretmenlerin oyunun çocuk için ne anlam ifade ettiğini bilmeleri açısından oyunla alakalı bilgi sahibi olmaları gerekir ki oyunun çocuğun içsel dünyasına açılan kapı olduğunu fark edebilsinler (Öğretir, 2008, s. 94). Çocuk yaşamı oyunlar ile öğrenir ve oyun oynarken mutludur. Oyun çocuğun sağlıklı gelişim göstermesi bakımından temel ihtiyaçları olan sevgi, bakım, beslenme kadar gereklidir. Kısacası oyun çocuğun bütün olarak gelişimine katkı sağlayan önemli bir olgudur. Oyun etkinlikleri iyi planlanmış bir eğitim-öğretim ortamında öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmeleri bakımından oyun etkili öğrenme araçlarından biridir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, s. 326-328). Bu bakımdan oyun günüzmüzde artık etkili bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özyürek ve Çavuş'un (2016) ilkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi çalışmasında çalışmaya katılan bütün öğretmenlerin oyunu öğretimde kullanmanın gerekli olduğunu, öğrenmenin böylelikle daha eğlenceli ve kalıcı hale geldiğini vurgulamışlardır.

Türk Dil Kurumu'nun resmi web sitesindeki sözlükte etkinlik kelimesinin anlamı şu şekilde ifade edilmektedir; Eğitim Terimleri Sözlüğü, çocukların kendi amaç ve gereksinmelerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu. Tr. : faaliyet İng. : activity Fr. : activité (TDK, 2008). Etkinlikler, soyut kavramları somutlaştırması ve aktif öğrenmeye olanak sağlaması bakımından öğretimi daha iyi yapmak adına öğrenme ortamında görev alanların kullandıkları çeşitli araçlardır. Bunun yanı sıra etkinlikler, matematikesel bilginin inşa edilmesi, matematikesel yapılar

arasında bağlantı kurması ve matematiksel gücün artması adına önemlidir (Moyer, Bolyard & Spikell, 2002). Soyut matematiksel ifadeleri somutlaştırması adına tasarlanan etkinlikler çocukların hayal dünyalarının gelişimini sağladığı gibi yaratıcı düşünmelerine de yardımcı olur (Thompson, 1992). Aktif öğrenmenin anahtarlarından olan etkinlikler ile öğrenciler dinlemekten çok etkinliğe katılırlar, bilgi aktarmaya daha az vurgu yapılır ve öğrencilerin becerilerini geliştirmeye daha çok vurgu yapılır, öğrenciler üst düzey düşünme (analiz, sentez, değerlendirme) becerileri gelişir. Öğrenciler etkinliklere katılırlar (okuma, tartışma, yazma vb.) ve öğrencilerin kendi tutumları ve değerleri hakkındaki keşiflerine daha fazla vurgu yapılır (Bonwel ve Eison, 1991).

Zihinsel olarak olgunluğa ulaşmayan öğrencilere matematik ile ilgili kavramlar sözel olarak sadece anlatıldığı vaya sembollerle gösterildiği zaman soyut olan matematiksel kavramları anlamakta ve özümsemekte zorluk yaşayacaklardır (Piaget, 1952). Bu bakımdan öğrenme ortamlarında etkinliklerin kullanımı; öğrenciyi merkeze almakta, daha zengin öğrenme fırsatları sunmakta, matematik yapmayı ve sevmeyi sağlamakta, matematik öğretimini eğlenceli hale getirmekte, matematiğin yazılmasına ve tartışılmasına fırsat vermekte ve öğrenci motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır.

Bu yönüyle bakıldığı zaman oyun ve etkinlikleri birbirinden bağımsız bir şekilde düşünmemek gerekir. Aslında oyunlarda birer etkinliktir. Ancak oyun daha karmaşık ve uygulama süreci daha zordur. Bundan dolayı hedeflere ulaşmak daha yorucudur. Etkinlikler bir plan dâhilinde hedef-davranışlara ulaşmada, bu davranışaları öğrencilere kazandırmada daha etkilidir. Etkinlikleri, oyunların içinde birer tamamlayıcı etken olarak da ifade edebiliriz (Tural, 2005, s. 115).

İlgili alan yazın incelendiğinde ilkokul matematik dersinde oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin kullanılmasına ilişkin çalışmalar azda olsa görülmektedir. Bundan hareketle bu çalışmada, Türkiye' de ilkokul matematik dersinde oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin kullanılmasına yönelik yüksek lisans ve doktora tezi çalışmalarını değerlendirmek ve bu çalışmaların genel durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki çalışma sorularına cevap aranmıştır:

1. İncelenen çalışmaların düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
2. İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. İncelenen çalışmaların sınıf düzeylerine göre dağlımı nasıl oluşmaktadır?
4. İncelenen çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
5. İncelenen çalışmalar matematik dersi öğrenme alanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. İncelenen çalışmaların ilişkilendirildiği değişkenlere göre dağılımı nasıldır?
7. İncelenen çalışmaların araştırma sonucuna göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışma da ilkokul matematik öğretiminde oyun ve etkinlik temelli öğretim yöntemiyle, yüksek lisans ve doktora tezi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için bu çalışmada literatür incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Grant ve Booth (2009) literatür taramasını, alanyazında incelenen çalışmalarda

kullanılan inceleme türlerinden biri olarak söylemişlerdir. Literatür incelemede sıklıkla belirli bir konuda yapılan çalışmalarla ilgili elde edilen bulgulara ait kavramlar sunulur (Grant ve Booth, 2009). Bourner (1996), literatür taramasının neden gerekli olduğunu aşağıdaki nedenlerle açıklamıştır:

• Literatürdeki boşlukları ve araştırmaya ihtiyaç duyulan alanları tanımlamak
• Tekerleği yeniden icat etmekten kaçınmak (daha önce ki çalışmaları tekrar etmemek)
• Diğerlerinin ulaştıkları yeri tespit edip daha ileriye
• Aynı alanda çalışan diğer insanları tanımak ve fikirlerine yer vererek haklarını teslim etmek
• Araştırma konusunda bilgi seviyesini artırmak
• Araştırma alanında çığır açan, ufuk kazandıran eserleri belirlemek
• Araştırmaya entelektüel bir içerik kazandırmak, araştırmayı diğer çalışmalarla ilişkili bir yere yerleştirmek
• Karşıt görüşleri belirlemek
• Araştırmaya derinlik kazandırmak
• Bir alanda önceden yapılmış çalışmalara ulaşılabileceğini göstermek
• Araştırma konusu ile ilgili olan bilgi ve fikirleri belirlemek
• Araştırma ile ilgili olabilecek yöntemleri tanımlamak

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

İlkokulda oyun ve etkinlik temelli matematik öğretimi ile ilgili çalışmalara ulaşmak için Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) "Ulusal Tez Merkezi" nde erişime açık bulunan çalışmaların kaynakçaları taranmıştır. Tarama sürecinde çalışmalara ulaşmak için " matematik, oyun, etkinlik " anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Literatür taraması sonucunda 11 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan çalışmaların düzeylerine göre, yıllara göre, sınıf düzeylerine göre, çalışmanın araştırma yöntemine göre, çalışmalarda kullanılan matematik dersi öğrenme alanlarına göre, çalışmaların ilişkilendirildiği değişkenlere göre ve çalışmanın sonucuna göre yedi başlık adında analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemi uygulanarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktadır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Neuman, 2012). Bu araştırmada bulgular, kullanma sıklığı (f) ve yüzdelik oranla (%) belirtilmiştir. İçerikler kategorize edilirken değerlendirilen değişkenin kaç kez kullanıldığını (f) ifade ederken, tüm çalışma sayısına oranı ise yüzdeliği (%) göstermektedir. Ulaşılan tüm çalışmalar üzerinde durulan değişkene uygun olarak tablo haline getirilmiş ve tek tek hesaplanarak kullanma sıklığına ve yüzdeliğine erişilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, alan yazın taraması sonucunda elde edilen verilerin analizine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulgular sunulurken alt problemlere göre düzenlenmiştir.

Tablo 1.Çalışmanın Düzeyine Göre Dağılımları:

Tez Türü	f	%
Yüksek Lisans	6	55
Tezi Doktora Tezi	5	45
Toplam	**11**	**100**

Tablo 1'de yer alan sonuçlara göre, ilkokul matematik dersinde oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin kullanılmasına yönelik yüksek lisans ve doktora tezi sonucunda 11 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 11 çalışmanın %55'i yüksek lisans tezleri oluştururken, %45'i doktora tezi çalışmaları oluşturmaktadır.

Tablo 2.Çalışmanın Yıllara Göre Dağılımları:

Yılı	f	%
2005	1	9.1
2010	1	9.1
2015	1	9.1
2016	1	9.1
2017	1	9.1
2018	1	9.1
2019	5	45.4
Toplam	**11**	**100**

Tablo 2'de 2005, 2010, 2015, 2016, 2017, 2018 yıllarında 1'er tane ve 2019 yılında 5 tane olmak üzere toplam 11 tane Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) "Ulusal Tez Merkezi" nde yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezi çalışmalarına ulaşılmıştır. Tablo 2'ye göre yayın çeşitlerinin tümü ele alındığında ilkokul matematik dersinde oyun ve etkinlik temelli öğretim yöntemiyle en çok çalışılan yıl 5 adet çalışmayla 2019 yılı olmuştur.

Tablo 3.Çalışmanın Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları:

Sınıf Düzeyi	f	%
1.Sınıf	1	9
2.Sınıf	2	18
3.sınıf	1	9
4.Sınıf	6	55
Öğrenci üzerinde çalışılmayan	1	9
Toplam	**11**	**100**

Çalışılan tezlerin sınıf düzeylerinin dağılımı için Tablo 3' de ki verilere bakıldığında, lisansüstü ve doktora tezlerinini en fazla 6 çalışma 4. sınıf düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. 1. Sınıf düzeyinde yapılan çalışma 1, 2. Sınıf düzeyinde yapılan çalışma 2, 3. sınıf düzeyinde yapılan çalışma adedi 3 ve öğretmenler üzerinde yapılan çalışma

adedi ise 1'dir. Verilerden elde edilen bulguların sonuçlarına bakıldığında araştırmacıların 4.sınıf düzeyine yoğunlaştığı görülmüştür.

Tablo 4.Çalışmanın Araştırma Yöntemine Göre Dağılımları:

Araştırma Yöntem	f	%
Nitel	2	18
Nicel	2	18
Karma	7	64
Toplam	**11**	**100**

Tablo 4'de verilen bilgilere göre incelenen çalışmaların %64'ü (7 adet) karma araştırma yöntemini tercih ederken, %18'i (2 adet) nitel araştırma yöntemini, %18'i (2 adet) de nicel araştırma yöntemini tercih etmiştir. Verilerden elde edilen bulguların sonuçlarına bakıldığında araştırmacılar karma yöntem üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 5.Çalışmanın İlkokul Matematik Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımları:

Öğrenme Alanları	f	%
Sayılar ve İşlemler	5	45.4
Geometri	2	18.2
Ölçme	-	-
Veri İşleme	-	-
Bütün Öğrenme Alanları	3	27.3
Öğrenme Alanı Üzerinde Çalışılmayan	1	9.1
Toplam	**11**	**100**

Tablo 5'de yer alan verilere göre, ilkokul matematik dersinde oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların sayılar ve işlemler öğrenme alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Tablo 5'de incelenen çalışmalar da sadece ölçme ve veri işleme öğrenme alanları ile ilgili çalışmaların yapılmadığı görülmektedir.

Tablo 6.Çalışmanın İlişkilendirildiği Değişkenlere Göre Dağılımları:

Değişkenler	f	%
Akademik Başarı	3	27.2
Erişi ve kalıcılık düzeyi	1	9.1
Erişi ve matematik dersine karşı tutum	1	9.1
Oryantiring	1	9.1
Akıl yürtme, anlama, proble çözme, akıcılık becerisi	1	9.1
Tutum ve başarı	1	9.1
Kavram yanılgılarını giderme	1	9.1
Bilişsel, sosyal, duyuşsal ve kişisel nitelik	1	9.1
Tespit edilmeyen	1	9.1
Toplam	**11**	**100**

Tablo 6 incelendiğinde ilkokul matematik dersinde oyun ve etkinlik temelli öğretim yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde 3'ü akademik başarıya etkisi, 1'i erişi ve kalıcılık düzeyine etkisi, 1'i erişi ve tutuma etkisi, 1'i oryantiringe etkisi, 1'i akıl yürütme, anlama, problem çözme ve akıcılık becerisine etkisi, 1'i tutum ve başarıya etkisi, 1'i kavram yanılgılarını gidermeye etkisi, 1'i bilişsel, sosyal, duyuşsal ve kişisel niteliklere etkisi olmak üzere 10 adet çalışma yer almıştır. 1 adet çalışmada tespit edilememiştir. Bu çalışmaların

bazıları tek değişkeni incelerken bazı çalışmalar da birden fazla değişken incelenmiştir. Verilerden elde edilen bulguların sonuçlarına bakıldığında araştırmacıların akademik başarıya etkisini daha fazla inceledikleri görülmektedir.

Tablo7. Çalışmanın Sonuçlarına Göre Dağılımları:

Çalışmanın sonucu	f	%
Olumlu yönde	11	100
Olumsuz yönde	-	-
Toplam	**11**	**100**

Tablo 7'ye göre incelenen çalışmaların hepsinde olumlu sonuçlar olduğu ya da sonuca etki etmediği görülmektedir. Akman (2019) ilkokul matematik dersi kesirler konusunda geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasının farklı değişkenler açısından etkisinin incelenmesi doktora tezi çalışmasında deney grubunda kullanılan eğitsel sanal gerceklik uygulamasının ve kontrol grubunda kullanılan mevcut yontemin oğrencilerin akademik başarıları aynı duzeyde etkilediği bulunmuş ancak araştırmacının nitel ve nicel boyutta ki diğer araştırmalarında olumlu sonuçlar olduğu görülmektedir. Sadece 1 adet çalışmada, Hoşgör (2010) İlköğretim 1.Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Oyun Etkinliklerini Kullanımına İlişkin Görüşleri adlı tez çalışmasında Öğretmenler matematik öğretiminde oyun kullanımının öğrenciler üzerindeki olumsuz yönlerinin materyalleri bulmada zorlanmaları, öğrencilerin hepsinin oyuna katılmak istemesi, oyunun amacından çıkması, gürültü olması ve yapamayan öğrencilerin olumsuz etkilenmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Ancak aynı çalışmada öğretmenlerin hepsinin oyunun eğitimde önemli olduğunun, matematik öğretiminde oyun kullanımın öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve dersi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin ilkokul matematik eğitiminde öğrencilerin matematik dersinde akademik başarılarının yükselip bilgilerinin kalıcı hale geleceği, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirecekleri, kavram yanılgılarını giderebileceği, akıl yürütme, anlama, problem çözme gibi becerileri yanında bilişsel, sosyal, duyuşsal gelişimine etki ettiği söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Türkiye' de ilkokul matematik dersinde oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin kullanılmasına yönelik yüksek lisans ve doktora tezi çalışmalarını değerlendirmek ve bu çalışmaların genel durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Literatür incelemesi sonucu ulaşılan 11 kaynak 2 farklı düzeyde değerlendirilmiş, tezlerin düzeyleri yönünde dağılımında bakıldığında hemen hemen aynı oranda çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

Ulaşılan 11 çalışmanın 6 tanesi yüksek lisans tezi ve 5 tanesi de doktora tezi çalışmalarından oluşmaktadır. Tural (2005), Hoşgör (2010), Kazez (2015), Özkartal (2019), Çalışkan (2019) ve Yılmaz'ın (2019) çalışmaları yüksek lisans tezi çalışmasıdır. Demir (2016), Akay (2017), Akkaya (2018), Akman (2019) ve Uzuner'in (2019) çalışmalarıysa doktora tezi çalışmalarıdır. Çalışmaların son yıllarda daha çok yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun 2018 yılında bakan değişikliği ile beraber tasarım-beceri atölyelerinin hayata geçirilmesi ile ilişkili olduğunu ve ilkokul matematik öğretiminde oyun ve etkinlik temelli öğretimin kullanılmasına ilginin arttığını söyleyebiliriz. Bakan Selçuk bir konuşmasında ''Çocuk oyunla, yaparak, yaşayarak öğrenmek istiyorsa bu sloganlarda kalmamalı. O yüzden de

atölyelerde çocukların yaptığı bu işler, onların tabiatına hürmet etmek, onların doğasına saygı göstermek anlamına da geliyor. Böylece çocuklar, kendilerini daha çok okula ait hissetmek, öğrenmekten daha çok haz duymak ve okulda yapılan faaliyetleri daha anlamlı bulma konusunda mesafe alıyorlar. Eğitim dostu bir yaklaşımdan söz ediyoruz (Selçuk, 2020)." değerlendirmesinde bulundu. Ayrıca oyun ve etkinliklerin son yıllarda sadece matematik değil diğer derslerde de uygulandığı, özellikle 2018 yılından sonra ağırlık verildiği görülmektedir. Ancak oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin kullanılmasına ilişkin sayıların, matematik öğretiminde ve diğer derslerde de daha da yaygın olarak kullanılması gerekmektedir.

Oyun yoluyla çocuk süreçte aktiftir ve etkinliklerle eğitim ortamı zenginleşip bilgiler kalıcı hale gelebilir. Ilkokul matematik dersinde öğrencilerin eğlenerek öğreneceği, süreçte aktif olacağı ve yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlayacağı bir ders için oyun ve etkinlik temelli öğretim yöntemine daha fazla önem verilmesi ve yapılacak çalışmalarda oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin araştırmacılar tarafından değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Çalışmalarda en fazla karma araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Ulaşılan çalışmaların birçoğunda geleneksel öğretim yöntemi ile oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin karşılaştırıldığı görülmektedir. İlkokul matematik öğretiminde kullanılabilecek alternatif yöntem ve tekniklerle oyun ve etkinlik temelli öğretim yöntemi karşılaştırılarak hangi konunun hangi yöntemle daha etkili sonuçlar verdiği görülebilir.

İncelenen çalışmaların sınıf düzeylerine bakıldığında 4.sınıflarda altı, 3.sınıflarda bir, 2.sınıflarda iki, 1.sınıflarda bir çalışma yapılmıştır. Sınıf düzeylerinin büyük çoğunluğunu 4.sınıflar oluştururken 1. 2. ve 3. Sınıflarda çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir. 4.sınıf seviyesinde daha fazla uygulama yapılmasının sebepleri arasında, uygulama kolaylılığının olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin bir üst sınıf olan ortaokul matematiğine geçmeden önce tüm ilkokul öğrenim hayatı boyunca matematik ile ilgili yeterliliklerin incelenmesi gereksiniminden de çıktığı düşünülebilir. Sınıf seviyeleri düştükçe uygulama zorluğu yaşanabilir ancak bu zorluklarda uygun araştırma yöntem ve teknikleri ile aşılması beklenebilir.

Ulaşılan çalışmalarda kullanılan konuların ilkokul matematik dersi “sayılar ve işlemler” öğrenme alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Bütün öğrenme alanlarını kapsayan çalışmaların haricinde sadece ölçme ve veri işleme alanında hiçbir uygulamanın yapılmadığı görülmekte olup bu öğrenme alanlarına uygun oyun ve etkinlik temelli öğretim üzerine yoğunlaşılabilir. Bunun için uygulama aşamasında öğretmenlere bu konuda eğitimler, seminerler, hizmet içi eğitim kursları gibi çalışmalar düzenlenip oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin özellikle ilkokulda kullanımasının önemine eğilmek gerekmektedir.

Ulaşılan çalışmalarda ilkokul matematik dersinde oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin en çok öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği tespit edilmiştir. Ayrıca tüm çalışmalardaki değişkenler hemen hemen birbirinden farklılıklar da göstermektedir.

Çalışmalardan elde dilen verilere göre ulaşılan 11 çalışmanın olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Bu bilgilere bakılarak oyun ve etkinlik temelli öğretim yöntemiyle işlenen derslerde öğrencilerin başarılarının, tutumlarının,

kavram yanılgılarının, matematik kaygılarının ve problem çözme, akıl yürütme, anlama becerilerinin yükseldiği, öğrenmelerin kalıcılığının arttığı, matematik dersi hakkındaki öğrenci görüşleri ve öğrenme ortamlarının olumlu hale geldiği söylenebilir. İlkokul matematik dersinde yapılan yüksek lisans ve doktora tezi çalışmalarının kapsamlı analizinin yapıldığı bu çalışmanın, bu alanda yapılacak olan yeni çalışmalar için aydınlatıcı bir rehber olacağı ve alandaki eksiklikleri görmek ve çözüm önerileri geliştirmek için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Oyun ve etkinlik temelli öğretim yöntemi kullanılarak yapılan uygulamalara bakıldığında, ilkokul matematik dersi öğretiminde olduğu gibi diğer derslerde de çalışmaların genelinin olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Özyürek ve Çavuş'un (2016) ilkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi çalışmasında sınıf öğretmenlerinin tamamının oyun yöntemini derslerde kullandıkları, oyun yönteminin kalıcı öğrenme sağladığı ve öğrencilerin derslere aktif katılım oranlarının arttırdığı görüşünde oldukları belirtmişlerdir. İnal ve Korkmaz'ın (2019) ''Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Dönük Tutumlarına ve Konuşma Becerilerine Etkisi'' adlı çalışmasında, eğitsel oyunlar kullanılarak tasarlanan eğitimlerin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin konuşma becerileri düzeylerine daha fazla katkı sağladığı belirlenmiştir. Boyraz ve Serin'in (2015) yaptığı çalışmasındaysa oyun temelli fiziksel etkinliklerin ilkokul öğrencilerinin fen kavramlarını öğrenmesi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Çarıkçı'nın (2019) doktora tezi çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinde, ÇOHEP (Çocuk Hakları Eğitimi Programı) uygulamasının öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutum ve farkındalık düzeylerinde ve çocuk hakları bilgisinde olumlu yönde artış sağladığını tespit etmiştir.

Tüm bu değerlendirmelerden yola çıkarak oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin ilkokul matematik dersinde kullanılmasına yönelik önerileri şu şekilde belirtebiliriz:

- Çalışmalarda daha çok 4.sınıflar üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin uygun araştırma teknikleriyle daha düşük seviyedeki öğrenci gruplarına uygulaması yapılabilir.
- Çalışmalarda daha çok oyun ve etkinlik temelli öğretim ile geleneksel öğretimin karşılaştırıldığı deneysel çalışmalara ulaşılmıştır. Yapılacak olan yeni araştırmalarda yapılandırmacı yaklaşıma uygun matematik öğretiminde kullanılacak alternatif teknikler ile oyun ve etkinlik temelli öğretim yöntemi karşılaştırılabilir.
- Çalışmalar sonucunda, yapılan çalışmaların sayılar ve işlemler öğrenme alanında yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Oyun ve etkinlik temelli öğretim yöntemi ile ilkokul matematik dersine ait diğer öğrenme alanlarında çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmalar, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) "Ulusal Tez Merkezi" nde ki veri tabanıyla sınırlandırılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda farklı veri tabanları da dâhil edilerek daha fazla çalışmaya ulaşmak farklı bakış açılarını yakalamak adına etkili olabilir.

KAYNAKÇA

Altun, M. (2000). Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmeleri için Matematik Öğretimi, Alfa, Bursa

Anıl D. (2009). Uluslar arası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı (PISA) nda - Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Başarısın Etkileyen Faktörler.

Akay Y. (2017). İlkokul 4.Sınıf Matematik Dersinde Oluşturulan Öğretim Tasarımına Dayalı Uygulamaların Etkililiği,

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Akkaya S. (2018). İlkokul Dördünci Sınıf Matematik Dersinde Geometri Alt Öğrenme Alanlarına İlişkin Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Oyun Temelli Öğretimin Etkisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Akman E. (2019). İlkokul Matematik Dersi Kesirler Konusunda Geliştirilen Sanal Gerçeklik Uygulamasının Farklı Değişkenler Açısından Etkisinin İncelenmesi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Amasya

Baykul, Y. (2014) İlkokulda Matematik Öğretimi. Yeni Programa Uygun Geliştirilmiş 12. Baskı. Pegem Akademi

Biriktir, A. (2008).İlköğretim 5.Sınıf matematik dersi geometri konularının verilmesinde oyun yönteminin erişiye etkisi. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Konya.

Bonwell, C & Eison, J. (1991). Active learning: creating excitement in the classroom ASHE – ERIC Higher Education Report. Retrieved from www.oid.ucla.edu/../active.learning-eric on 27th March 2012

Bourner, T. (1996). The research process: Four steps to success. Greenfield, T. (Ed.), Research methods: guidance for postgraduatesin (pp.7-11). London: Arnold. 15.10.2020 tarihinde https://libguides. utep. edu/c.php?g=430059&p=2932246 adlı veritabanından alınmıştır.

Boyraz C. ve Serin G. (2015). İlkokul Düzeyinde Oyun Temelli Fiziksel Etkinlikler Yoluyla Kuvvet ve Hareket Kavramlarının Öğretimi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2016, Cilt 6, Sayı 1, 89-101.

Çalışkan M. (2019). İkinci Sınıf Matematik Dersi Sayı Yuvarlama Ve Tahmin Konusunda Oyun Ve Etkinliklerin Başarıya Etkisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Çarıkçı S. (2019). Çocuk Hakları Eğitim Programı'nın İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Tutum ve Farkındalıklarına Etkisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demir M. (2016). Farklı Oyun Türlerine Dayalı Matematik Öğretiminin 1.Sınıf Öğrencilerinin Erişi Ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Dursun Ş. Ve Dede Y. (2004). Öğrencilerin Matematik Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından. Gazi EğitimFakültesi Dergisi,(217-230).

Gülten, D.Ç., Gülten, İ. (2004). Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Dersi Notları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı:16, ss 74 –87.

Gözalan, E. ve Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 16 (Özel Sayı II), 115-121.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. Health Information & Libraries Journal, 26(2), 91-108

Hoşgör A. (2010). İlköğretim 1.Sınıf Öğretmenlerinin Mathematik Derslerinde Oyun Etkinliklerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Hotaman D. ve Okumuş H. (2020). Oyunla Matematik Öğretiminin 5.sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi, (736-744).

Işık vd., (2008). Matematik Eğitiminin Gerekliliği ve Önemi. KKEFD. Sayı 17.

İnal M. ve Korkmaz Ö. (2019). Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Dönük Tutumlarına ve Konuşma Becerilerine Etkisi. Ana Dil Eğitim Dergisi, 7(4), 898-913.

Jonassen, D. H. Towards a Constructivist Design Model. Educational Technology. 1994: 34 (4), 34–37.

Kazez H. (2015). İlkokul 2. Sınıflarda Lego MoretoMath Eğitsel Aracınının Matematikte Problem Çözme, Akıcılık, Anlama ve Akıl Yürütme Becerilerine Etkisi: Bir Vaka İncelemesi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Koçyiğit S. ,Tuğluk M. ve Kök M. (2007).Çocuğun gelişimsel sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun.KKEFD/JOKKEF (Play As educatinioal activity in the child's development process).

Kösece , P. ve Taşkaya, S. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic , 955-970.

Moyer, P. S., Bolyard, J. J., & Spikell, M. A. (2002). What are virtual manipulatives? Teaching Children Mathematics, 8(6), 372-377.

Nasibov ve Kaçar, (2005). Matematik ve Matematik Eğitimi Hakkında. Kastamonu Eğitim Dergisi 339-346 Cilt:13 No:2

Olkun, S. ve Toptaş, V. (2016). Resimli Matematik Terimleri Sözlüğü, (2.Baskı). Son Çağ Yayınları

Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, (22), 94-100.

Özkartal Ç. (2019). Zenginleştirlmiş Öğrenme Etkinliklerinin 4.Sınıf Öğrencilerinin Simetri Konsundaki Başarısına Etkisi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Özyürek A. ve Çavuş Z. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin Oyunu Öğretim Yöntemi Olarak Kullanma Durumlarının İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi 2157-2166. Aralık 2016, Cilt:24,No:5.

Pesen, C. (2003). Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmeleri için Matematik Öğretimi, Nobel Yayın Dağıtım Yayın No: 602, Teknik ve Matematik Dizi No: 81, Ankara.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1975). Th e origin of the idea of chance in children. New York: Norton

Sarı S.(2011). Marmara Üniversitesi A.E.F. İlköğretim Bölümü Okulöncesi Anabilim Dalı. Çocuk, Oyun ve Öğrenme. Yıl:7,Sayı:20.

Selçuk Z.,(2020). https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-1513-tasarim-beceri-atolyesinin-toplu-acilisini-yapti-/1727328 veri tabanından alınmıştır.

Thompson, P. W. (1992). Notations, conventions and constraints: Contributions to eff ective uses of concrete materials in elementary mathematics. Journal for Research in Mathematics Education**,** 23(2), 123-147.

Toluk, Z. (2003). Matematik nedir? İlköğretim online. 2(1). 36-41.

Tural, H. (2005). İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Türk Dil Kurumu (TDK), (2008). http://tdkterim. gov. tr/?kelime=etkinlik& kategori=terim&hng=md (18 Eylül 2020 tarihinde alınmıştır).

TTKB (2005). İlköğretim 1–5. sınıf programları tanıtım el kitabı. Ankara: TC MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Uzuner F. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirlmesinde Oryantiringin Etkisinin İncelenmesi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Yenilmez K. ve Uygan C. (2010). Yaratıcı Drama Yönteminin İlköğretim7.Sınıf Öğrencilerinin Geometriye Yönelik Öz-Yeterlilik İnançlarına Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, (931-942)

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz S. (2019). İlkokul Matematik Dersinde Problem Çözme Becerisinin Kazandırılmasında Oyunla Öğretim Yöntemi Kullanılmasının Tutum Ve Başarıya Etkisi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun

Yörükoğlu, A. (1983). Çocuk Ruh Sağlığı: Çocuğun Kişilik Gelişimi, Yetiştirilmesi ve Ruhsal Sorunları, Türkiye İş Bankası, İstanbul

Ekler

Ek-1

Tablo 8. İlkokul Matematik Dersinde Oyun ve Etkinlik ile İlgili İncelenen Çalışmalar

İncelenen Çalışmanın		İncelenen Çalışmanın Adı ve Yazarı
Türü	**Yılı**	
Yüksek Lisans ve Doktora Tezi	**2005**	İlköğretim Mathematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi (Hüseyin TURAL)
	2010	İlköğretim 1.Sınıf Öğretmenlerinin Mathematik Derslerinde Oyun Etkinliklerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri (Aslı HOŞGÖR)
	2015	İlkokul 2. Sınıflarda Lego MoretoMath Eğitsel Aracınının Matematikte Problem Çözme, Akıcılık, Anlama ve Akıl Yürütme Becerilerine Etkisi: Bir Vaka İncelemesi (Habibe KAZEZ)
	2016	Farklı Oyun Türlerine Dayalı Matematik Öğretiminin 1.Sınıf Öğrencilerinin Erişi Ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi (Mehmet Raci DEMİR)
	2017	İlkokul 4.Sınıf Matematik Dersinde Oluşturulan Öğretim Tasarımına Dayalı Uygulamaların Etkililiği (Yasin AKAY)
	2018	İlkokul Dördünci Sınıf Matematik Dersinde Geometri Alt Öğrenme Alanlarına İlişkin Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Oyun Temelli Öğretimin Etkisi (Sümeyra AKKAYA)
	2019	İlkokul Matematik Dersinde Problem Çözme Becerisinin Kazandırılmasında Oyunla Öğretim Yöntemi Kullanılmasının Tutum Ve Başarıya Etkisi (Sevil YILMAZ)
	2019	İkinci Sınıf Matematik Dersi Sayı Yuvarlama Ve Tahmin Konusunda Oyun Ve Etkinliklerin Başarıya Etkisi (Mustafa ÇALIŞKAN)
	2019	İlkokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirlmesinde Oryantiringin Etkisinin İncelenmesi (Fatma Gül UZUNER)
	2019	İlkokul Matematik Dersi Kesirler Konusunda Geliştirilen Sanal Gerçeklik Uygulamasının Farklı Değişkenler Açısından Etkisinin İncelenmesi (Emrah AKMAN)
	2019	Zenginleştirlmiş Öğrenme Etkinliklerinin 4.Sınıf Öğrencilerinin Simetri Konsundaki Başarısına Etkisi (Çimen ÖZKARTAL)

ÖNCE AMERİKA KOMİTESİ: TRUMP YÖNETİMİ'NİN 'ÖNCE AMERİKA' POLİTİKASINA İLİŞKİN TARİHSEL BİR ARKA PLAN İNCELEMESİ

Dr. Şener ÇELİK

senercelikberkman@gmail.com

ÖZET

Önce Amerika Komitesi, (America First Committee, AFC), Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1940-1941 yıllarında faaliyet göstermiş bir izolasyonist politik baskı grubu olarak bilinen sivil toplum örgütüdür. Ülkenin İkinci Dünya Savaşı'na müdahil olmaması için karar alma mekanizması üzerinde büyük bir etki oluşturan AFC, bu hedefine ulaşamamış; ancak, ülke çapında 800.000 üye toplamayı başarmış ve aktif olduğu süre boyunca merkezi Chicago'da olmak üzere 400'den fazla şubede faaliyet göstermiştir. Yale Üniversitesi Hukuk Fakültesi öğrencisi R. Douglas Stuart, Jr. tarafından kurulan ve aşırılıkçı sağ görüşü temsil eden örgüt, Procter & Gamble firmasının ortakları William H. Regnery ve H. Smith Richardson ile Sears-Roebuck'ın yönetcisi Robert E. Wood ve Chicago Tribune gazetesinin sahibi Robert R. McCormick gibi iş insanları tarafından finansal olarak desteklenmiş; Atlantik Okyanusu'nu uçakla geçen ilk havacı Charles Lindbergh ve oyuncu-yönetmen Lillian Gish gibi dönemin popüler karakterleri arasında da geniş bir taraftar kitlesi bulmuştur. Politik anlamda Amerikan istisnacılığı ve izolasyonizm değerleri üzerine kurulmuş olan AFC, 'Önce Amerika' (America First) sloganından hareket ederek, ABD'nin kendi siyasi ve ekonomik çıkarlarına odaklanması gerektiği görüşünü savunmuştur. Bu yönüyle Donald J. Trump'a da seçim kampanyası söylemi ve dış politika doktrini bağlamında esin kaynağı olan örgüt, 2016 sonrası ABD dış politikasına hakim olan muhafazakar/milliyetçi anlayışın siyasal evrimleşme sürecinde önemli bir aşamayı temsil etmiştir. Bu inceleme, AFC'nin İkinci Dünya Savaşı öncesinde ABD dış politikası üzerindeki tesirini incelemiş, aynı zamanda Trump Yönetimi dış politikasının da örgütün politik anlayışından etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Önce Amerika, AFC, İzolasyonizm, Amerikan istisnacılığı.

AMERICA FIRST COMMITTEE: A HISTORICAL BACKGROUND ANALYSIS OF THE 'AMERICA FIRST ' POLICY OF THE TRUMP ADMINISTRATION

ABSTRACT

America First Committee (AFC) is a non-governmental organization known as the isolationist political pressure group that has been active in the United States (US) in 1940-1941. AFC, which had a great impact on the decision-making mechanism not to be involved in the World War II, could not achieve this goal; however, it has managed to gather 800.000 members across the country and has operated in more than 400 branches with headquarters in Chicago while active. Founded by Yale University Law School student R. Douglas Stuart, Jr., the organization represented the extremist right view and financially supported by business people such as William H. Regnery and H. Smith Richardson, partners of Procter & Gamble, and Robert E. Wood, owner of Sears-Roebuck, together with Robert R. McCormick, owner of the Chicago Tribune newspaper; and, also found wide supporter base among popular characters of the era, such as Charles Lindbergh, the first aviator who crossed the Atlantic Ocean, and actor-director Lillian Gish. Politically based on American exceptionalism and isolationism values, AFC has argued that the US should focus on its own political and economic interests by acting on the motto of “America First”. In this respect, the organization, which also inspired Donald J. Trump in terms of election campaign discourse and foreign policy doctrine, represented an important stage in the process of political evolution of the conservative/nationalist understanding dominated the post-2016 US foreign policy. This review examined the impact of AFC on US foreign policy prior to World War II, and also reached the conclusion that the Trump Administration foreign policy was influenced by the organization's political view.

Keywords: America First, AFC, Isolationism, American exceptionalism.

GİRİŞ

Önce Amerika Komitesi (America First Committee, AFC), Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) İkinci Dünya Savaşı'na müdahil olmasına karşı çıkan ve bu amaçla savaşın ilk yıllarında örgütlü faaliyet yürüten bir sivil toplum kuruluşudur. Genel olarak milliyetçi muhafazakar sağ görüşe sahip basın organları, iş insanları, emekli ordu mensupları ve aydınlardan oluşmakla birlikte, aralarında esasen bu gruba girmeyip sadece savaşa muhalif olan kişi ve kurumlar da yer almıştır. Siyasal anlamda çok belirgin bir ideolojiye sahip olmasa da, ağırlıklı olarak Amerikan istisnacılığı ve tecritçilik doktrinlerine dayanan bir dünya görüşü üzerine kurulmuştur. AFC'nin örgütlenme geçmişi, 1917-1935 yılları arasında faaliyet gösteren Amerikan milliyetçisi Önce Amerika Minnesota Derneği'ne (America First Association of Minnesota, AFA) kadar dayanmaktadır ve bu açıdan Amerikan toplumunda önemli bir sosyolojik karşılığı vardır.

AFC, ABD'nin İkinci Dünya Savaşı'na girişine engel olamamışsa da, faal olduğu 1940-1941 yıllarında ülkede ciddi bir örgütlenme girişiminde bulunmuş, bu girişimde kısmen başarılı olmuş, ancak 1941'de kendi kendini feshetmiştir. Bu çalışmanın birinci kısmında, önce AFC'nin kuruluş felsefesi ve faaliyetleri açıklanacak, ardından, ikinci ve üçüncü kısımlarda Amerikan tecritçiliği ve Amerikan istisnacılığı incelenecektir. Dördüncü kısımda AFC'nin dünya görüşü ve 1940-1941 yıllarında Amerikan dış politikasına etkisi tartışılacak, sonuç kısmında ise, AFC'nin temsil ettiği dünya görüşünün günümüz Donald Trump Yönetimi'nin politikaları ile ilişkisi değerlendirilecektir.

AFC'nin Kuruluş Felsefesi ve Faaliyetleri

AFC, kategorik anlamda politik bir baskı grubu olarak da nitelenebilecek olan bir sivil toplum kuruluşudur. Bu tür kuruluşlara göre alışılmadık denebilecek kadar kısa olan bir yıllık ömrü boyunca 800.000 üye toplamayı başarmış, merkezi Chicago'da olmak üzere 400'den fazla şubede faaliyet göstermiş ve pek çok tanınmış siyasetçi ve girişimciyi kadrosuna çekebilmiştir. Örgütsel kökü, 1917-1935 yılları arasında faaliyet gösteren Amerikan milliyetçisi Önce Amerika Minnesota Derneği'ne (America First Association of Minnesota, AFA) kadar izlenebilen AFC, esas olarak, İkinci Dünya Savaşı'nın doğrudan ABD'yi ilgilendiren bir savaş olmadığı, bu savaşa katılmanın ülke bekası açısından bir gereklilik arz etmediği ve muhtemel bir müdahalenin büyük kayıplara neden olabileceği fikirlerinden hareketle, 4 Eylül 1940'ta, Yale Üniversitesi Hukuk Fakültesi öğrencisi R. Douglas Stuart, Jr. tarafından kurulmuştur (Kauffman & Sarles, 2003: xvii). Komitenin kuruluşu için gerekli olan yatırımın yüzde elliye yakını, daha sonra Procter&Gamble'ın bir parçası olacak kimya şirketi Vick Chemical Company'nin ortakları William H. Regnery ve H. Smith Richardson; ülkenin en büyük zincir mağaza kurumu Sears-Roebuck'ın yönetcisi Robert E. Wood; New York Daily News gazetesinin sahibi Joseph M. Patterson; ve Chicago Tribune gazetesinin sahibi Robert R. McCormick gibi tanınmış isimler tarafından karşılanmıştır (Cole, 1953: 15). Komiteyi destekleyenler arasında, Atlantik Okyanusu'nu uçakla geçen ilk havacı Charles Lindbergh, oyuncu-yönetmen Lillian Gish, diplomat Sargent Shriver, sonradan Anayasa Mahkemesi yargıcı olacak hukukçu Potter Stewart ve gazeteci-aktivist Ruth Sarles Benedict gibi, toplumda kanaat önderi olarak görüşlerine önem verilen kişiler yer almıştır. Komite merkezinin, aynı zamanda AFA'nın ve Sears-Roebuck'un da genel merkezinin bulunduğu Chicago'da olması ise, dönemin muhafazakar eğiliminin ve sermayesinin Illinois eyaleti ve çevresinde yoğunlaştığını göstermesi açısından ilgi çekicidir. Sözkonusu eğilim, bugün olduğu gibi İkinci Dünya Savaşı öncesinde de esasen Amerikan İstisnacılığı ve tecritçilik üzerine kurulmuş bir çerçeveye sahip

olagelmiştir. Bu kavramların her biri, kuşkusuz ayrı birer inceleme konusu olabilecek siyasi, felsefi ve tarihsel derinliğe sahiptir. Bununla birlikte, AFC'nin faaliyetlerine geçmeden önce, 'Önce Amerika' kavramını bütünsel bir perspektiften değerlendirebilmek için, muhafazakar/sağ dış politika anlayışının taşıyıcı kolonları olan bu olguların ifade ettiği anlamları ve oluşturdukları kavramsal çerçevenin literatürde ne şekilde ele alındığını incelemek uygun olacaktır.

Amerikan Tecritçiliği

ABD'nin dış politikasında tecritçi bir yaklaşım izlemesi gerektiğine dair düşüncelerin izleri, ülkenin Kurucu Ataları'nın 'savaşlara müdahil olmama' yönündeki fikirlerine kadar sürülebilir. George Washington 1796'da Kongre'de yaptığı ünlü Veda Konuşması'nda, ittifaklara girmekten uzak durulması gerektiğini belirtmiştir (Washington, 1796: para. 39). Thomas Jefferson da, 1801'de yaptığı göreve başlama konuşmasında, hükümetin asli ilkelerinden birisinin, hiçbir ülkeyle ittifak yapmadan tüm ülkelerle barış, ticaret ve dürüst dostluklar kurmak olduğunu dile getirmiştir (Jefferson, 1801: para. 4). Başkan James Monroe'nun kendi adıyla anılan doktrini ise, ABD'nin hakları ihlal edilmedikçe Avrupa güçlerinin karıştığı savaşlara taraf olunmayacağını açıkça belirtmiştir (Monroe, 1823: para. 2). Ondokuzuncu yüzyıldaki Meksika Savaşı, İspanya Savaşı ve Filipinler Savaşı gibi Amerikan askeri müdahaleleri bu görüşlere uygun bir politikayı yansıtmasa da, Briand-Kellog Paktı'nda belirtilen savaşı kınayıcı görüşün ve ABD'nin Birinci Dünya Savaşı'nda uğradığı mali kayıpları araştırmakla görevli Nye Komitesi tavsiye kararlarının belli ölçüde bir müdahale karşıtlığını yansıttığı söylenebilir.

İkinci Dünya Savaşı başladığında, muhafazakar politika yapıcılar, Amerikan halkının büyük çoğunluğu ile birlikte, bu savaşta tarafsızlık (neutrality) politikası izlenmesinden yana olmuşlardır (Rieselbach, 1966: 13). Karar alıcılar nezdinde ise, Birinci Dünya Savaşı sonrasında oluşan Versailles düzeninin umut edilen sonuçlar vermeyişi ve iki savaş arasındaki dönemde Milletler Cemiyeti'nin Japonya'nın Mançurya işgali ve İtalya'nın Habeşistan işgali gibi saldırganlıkları önlemedeki başarısızlığı, 19. yüzyılda Lord Palmerston, 20. yüzyıl başında ise Woodrow Wilson tarafından desteklenen liberal müdahalecilik geleneğine olan güveni sorgulanır hale getirmiştir. Uluslararası politika alanında oluşan bu şartları iç politika düzleminde tamamlayan ise, kuşkusuz dönemin tecritçilik görüşleri doğrultusunda şekillenen tehdit algıları olmuştur. Farklı kaynaklarda farklı tanımları olan tecritçilik, Uluslararası İlişkiler literatüründe genel kabul gören bir tanımla ifade etmek gerekirse, bir devletin kendi menfaatlerini ilgilendirmeyen uluslararası sorunlara karışmayarak diğer ülkeler ve uluslararası kurumlarla en alt düzeyde diplomatik ilişki kurmasıdır (Dağ, 2004: 263). Burada hatırda tutulması gereken, ABD'nin İkinci Dünya Savaşı öncesinde ve sonrasında ne düzeyde tecritçi bir dış politika izlediği veya böyle bir politika izleyip izlemediği üzerinde uzlaşmaya varılmamış olduğudur. ABD dış politikası alanında çalışan farklı siyaset bilimciler ve tarihçiler bu hususta birbirlerinden farklı yorumlar yapmışlardır. Bazı araştırmacılar ABD'nin tecritçi bir tarihe sahip olduğunu iddia ederken (Art, 2004: 172-73); bazıları, ABD'nin tarih boyunca savaşa girme konusunda hiçbir zaman isteksiz olmadığını savunmuştur (Braumoeller, 2010: 349-371). Bununla birlikte, AFA ve AFC gibi, ülkeyi uluslararası nitelikte silahlı çatışmalara sokmak istemeyen politik baskı gruplarının kurulması, bu örgütlenmelerin büyük iş dünyası tarafından desteklenmesi ve gerek kamuoyu gerek politika yapıcılar arasında ilgi görmesi, ABD'de, en azından siyasi bir tercih ve eğilim anlamında, tecritçi bir anlayışın var olduğunu gösterir mahiyette gelişmelerdir. Amerikan dış politika

geleneği de zaten bu türden eğilimlerin oluşumuna yardımcı olabilecek karakteristik özelliklere sahiptir. Tecritçiliği belirleyen bir 'kültürel çerçeve' (cultural frame) kurmaya çalışan bir yoruma göre, Lockyen liberalizm (Lockean liberalism) ve Amerikan İstisnacılığı bu çerçevenin en önemli iki karakteristik özelliğidir (Crothers, 2011: 24). Özgürlük, eşitlik, kapitalizm ve serbest girişim gibi değerler, Amerikalıların politik kimliklerinin çekirdeğini oluşturmaktadır ki, Lockyen liberalizm de her zaman bu değerler üzerine inşa edilmiş bir gelenek olarak görülmüştür. Sözkonusu kültürel çerçevenin diğer özelliği ise, Amerikan politik kültürünün, her zaman olmasa da dönemsel olarak, belirleyici unsurlarından biri olan istisnacılıktır. Bu görüş, Amerikalıların bir şekilde özel insanlar oldukları ve ABD'nin de özel bir ülke olduğu inancına dayanmaktadır. Liberal anlayışın bireyciliğe yaptığı vurgu, istisnacılığın Amerikan kültürünün diğer kültürlere göre üstün olduğu iddiası ile birlikte değerlendirildiğinde, Crother'ın belirttiği anlamda bir tecritçiliğin, en azından belli dönemlerdeki ABD dış politikalarını açıklayan bir kavramsallaştırma olduğu söylenebilir.

Öte yandan, tecritçiliği dünyadaki ekonomik, kültürel, insani veya siyasal gelişmelerle ilgilenmemek şeklinde anlamak da doğru olmayacaktır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'nın hemen öncesindeki dönemde tecritçiliği, denizaşırı askeri çatışmalar karşısında mutlak tarafsızlık ve her ne pahasına olursa olsun savaştan kaçınmak şeklinde anlamak daha doğrudur (Kennedy, 2002: 57). Tecritçiliğin ilk savunucuları arasında, 1930'larda New Republic'te yazmaya başlayan Cumhuriyetçi Parti Idaho Senatörü William Borah, Cumhuriyetçi Parti Ohio Senatörü Robert A. Taft ve Başkan Herbert Hoover gibi dönemin etkin politikacıları olduğu bilinmektedir. Cumhuriyetçi Parti'nin liderliğini yaptığı muhafazakar yaklaşım kamuoyunda da geniş bir karşılık bulmuş, 1937'de başkent Washington'da yapılan çeşitli anketlerde katılımcıların yüzde 69'unun ABD'nin tecritçi dış politikasını desteklediği görülmüştür (Kennedy, 2002: 58). Ancak, tecritçiliğin sadece muhafazakar/sağ kesimi temsil eden Cumhuriyetçiler arasında savunulan bir yaklaşım olduğunu iddia etmek de hatalı bir çıkarım olacaktır. Savaşarası dönemde, Demokrat Parti liderleri arasında da tecritçi görüş yanlısı politikacılar çıkmış, ve bu yaklaşımın ABD dış politakasında en azından Pearl Harbor Baskını'na kadar olan dönem boyunca etkin olmasında rol oynamışlardır. Demokrat Parti içindeki en güçlü tecritçilerden biri olan Missouri Temsilciler Meclisi Üyesi Champ Clark, 1937'de dünya uluslarının, uluslararası kuşkuculuğun yükseldiği ve aşırı bir silahlanma yarışının başladığı bir ortamda bir kez daha bir bataklığa sürüklenmekte olduğunu iddia etmiştir (Clark, 1937: 252). Clark'a göre ABD, coğrafyanın verdiği bir nimetin sonucu olarak, neredeyse doğal bir şekilde uluslararası politikadan yalıtılmıştır ve kendi ulusal güvenliğini bu yalıtılmışlık haliyle sağlamalıdır (Clark, 1939: 218).

Tecritçiliği, savaş ve şiddet karşıtlığı (pacifism) ile karşılaştıran bir yoruma göre ise, tecritçilik geleneği, ABD'de 1939 ve 1941 yılları arasında tezahür ettiği şekliyle iki temel doktrin üzerine inşa edilmiş olup, bunlar Avrupa'da savaştan kaçınma ve güçlü bir hareket özgürlüğüdür (Doeneck, 1982: 201). Savaşa girmek ABD'yi zayıflatacak ve özgür bir ülke olarak hayatta kalmasını tehlikeye atacaktır. Doeneck, muhafazakarların, dönemin kapitalist ekonomik düzeninin tehlike içinde olduğunu gördüğünü, büyük çaplı bir seferberliğin enflasyona, ücret ve fiyat kontrollerine, zorunlu sendikalaşmaya ve nihayetinde çatışma sona erdikten sonra bile geçerliliğini koruyabilecek bir savaş sosyalizmine neden olabileceğini iddia etmiştir. Böylelikle, savaş öncesi dönemde Avrupa ve Pasifik'teki çatışmalara müdahil olmanın ABD çıkarları açısından ciddi tehlikeler yaratabileceğini öne sürmek, dönemin muhafazakarları arasında sürekli tekrarlanan yaygın bir söyleme dönüşmüştür. Daha radikal bir tecritçi anlayış, Japonya'ya uygulanan yaptırımların bile bu ülkenin izlediği saldırgan politikaları önleyemeyeceğini, bu yaptırımların savaşla sonuçlanacağını

iddia etmiştir (Radosh, 2003: 4). Bu görüşe göre, savaşa dahil olmak bir yana, düşman olarak görülen ülkelere ekonomik yaptırım uygulamak bile müdahalecilik olarak yorumlanmalı ve kesinlikle kaçınılması gereken bir dış politika seçeneği olarak değerlendirilmelidir. Savaş öncesi dönemde bu tecritçilik görüşleri sadece politik karar alma mekanizması üstünde değil, Amerikan kamuoyunda da geniş bir karşılık bulmuş, 1940'ta Gallup tarafından yapılan anket sonucunda katılımcıların sadece yüzde 13'ünün Almanya ile girişilecek bir savaşı destekledikleri görülmüştür (Radosh, 2003: 5). ABD müdahalesinin olmaması halinde İngilitere'nin savaşı kaybedebileceğinin bilinmesine rağmen halkın büyük çoğunluğunun müdahaleye karşı olması, savaş öncesinde tecritçilik politikasının geniş kitlelerce onaylandığını göstermesi açısından önemli bir veridir.

Amerikan İstisnacılığı

Amerikan ulusal kimliğinin ne kadar istisnai olduğu ve bu istisnai oluş halinin ne anlama geldiği, neredeyse ülkenin kuruluşundan beri, bilimsel ve aktüel tartışmalara açık bir konu olagelmiştir. Amerikan kimliğinin istisnai olduğuna dair görüşlerin ilk olarak kim tarafından, ne zaman ve nerede dile getirildiği konusunda farklı görüşler varsa da, genel kanaat, istisnailik nitelemesinin ilk defa Fransız tarihçi Alexis de Tocqueville tarafından yapıldığı yönündedir. Fransız tarihçi, Amerikalıların tarih içindeki pozisyonunun oldukça istisnai olduğunu ve demokrasiyle yönetilen hiçbir toplumun daha önce benzeri bir konumda olmadığını iddia etmiştir (Tocqueville, 1840: 36). Amerikan İstisnacılığı kavramını siyasi bağlamda ilk kullanan ise, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) Komünist Partisi Genel Sekreteri Joseph Stalin olmuştur. Kavramın ilk defa ABD'nin kurucu ideolojisine karşı olan bir lider tarafından dile getirildiği iddiası ilk bakışta ironik görünebilir. Bununla birlikte, burada konuyla ilgili iki hususu belirtmekte fayda vardır. Birincisi, Stalin bu kavramı dönemin Amerikan komünistleri hakkında yaptığı bir değerlendirmede bir yüceltme değil, eleştiri bağlamında kullanmıştır. Sovyet lider, Amerikalı komünist Jay Lovestone ile Moskova'da 1929 yılında yaptığı bir görüşme sırasında, Amerikan siyasi ikliminin son derece şahsına münhasır bir özellik gösterdiğini, bu nedenle Marksist teorinin asli unsurları için Amerikan kimliğine özgü bir istisnailik oluşturduğunu öne sürmüştür. İkinci husus ise, Stalin'in bu kavramı yazılı değil sözlü bir açıklama sırasında kullandığı için ifadenin yazılı bir kaynakta yer almaması, bu nedenle olaya dair bilgilerin neredeyse tümünün ikincil kaynaklarda bulunmasıdır (Friedman, 2012: para. 7). Ancak, burada önemli olan, kavramın ilk defa kim tarafından ortaya atıldığını saptamaktan çok, ifade ettiği anlamı ortaya koymak ve kavramın Amerikan dış politikası açısından sahip olduğu belirleyici önemi tartışmaktır.

Amerikan medeniyetinin çağdaş dünya tarihinde ve uluslararası topluluk içinde ayrıcalıklı bir konumda olduğunun çeşitli mantık yürütme yöntemleriyle izaha çalışılması, literatürde yeni bir yaklaşım değildir. Bu çalışmalardan birinde, ABD'nin modern zamanların en başarılı ülkesi olması nedeniyle diğer devletlerden ve uluslardan farklı olduğu, bu başarısının ardında ise liberal kapitalist bir demokrasi olarak siyasi, ekonomik ve sosyal organizasyon anlamında lider konumunda bulunmasının yattığı öne sürülmüştür (Deudney & Meiser, 2012: 25). Bu yaklaşıma göre, başarı güce bağlıdır, güç ise endüstri ve zenginliğin üzerine kuruludur. Güçlü bir kapitalizme dayanan ekonomik liberalizm, Amerikan başarısının dayandığı en önemli unsurlardan biridir. Bu çerçevede ortaya konan varsayıma göre, Amerikan İstisnacılığı, askeri güç, ekonomik dinamizm ve siyasi çeşitlilik gibi asli unsurların üstüne inşa edilmiştir (Deudney & Meiser, 2012: 28).

Amerikalı liberallerin ve muhafazakarların İstisnacılığa yüklediği anlamlar esasen birbirleriyle çok da uyumlu değildir. Liberal yoruma göre, Amerika aslında 'sıradan'dır ki, bu sıradanlık iç politikada genişletilmiş bir refah devletini ve daha büyük bir gelir eşitliğini teşvik eden politikaları; dış politikada ise, her zaman dünyanın temel gücü olmakla övünmeyen, uluslararası topluluğa daha çok özen gösteren ve ABD'nin kuruluşunda ortaya atılan 'doğal hukuk' (laws of nature) ve 'doğanın tanrısı' (nature's god) gibi temel kavramlardan türemiş evrensel bir haklar standardını beyan etmeyen bir Amerika'yı yansıtır (Ceaser, 2012: 2). Muhafazakarlar ise, Amerikalıların kendilerini özel olarak görmelerini istemekte ve ABD'nin diğer gelişmiş demokrasilerden ne şekilde ayrıştığı hususuna dikkat çekerek bundan gurur duymaktadırlar. İç politikada, özgürlüğün mihenk taşı olarak kabul ettikleri sınırlı hükümeti (limited government) ve gelirin piyasa güçleri tarafından belirlendiği bir ekonomik düzeni savunmakta; dış politikada ise, saygı gören bir toplum olma fikrine önem vermek ve ABD'nin uluslararası topluluğun diktası altında bulunması düşüncesine karşı açık bir nefret beslemek belirgin özelliklerindendir (Ceaser, 2012: 3). Amerikan kimliği ve değerleri hakkındaki bu inançları göz önüne alındığında, muhafazakarların istisnacılığı liberallere göre daha büyük bir inanç ve adanmışlıkla sahiplenmesi kendi içinde sosyal tutarlılığı ve siyasal rasyonalitesi olmayan bir durum değildir.

Amerikan İstisnacılığı'nı yerleşik kalıpların dışında kalan bir takım kavramsallaştırmalar çerçevesinde inceleyen yaklaşımlar da mevcuttur. Bunlardan biri, Nayak ve Malone'un geliştirdikleri yorumdur ki, buna göre Amerikan İstisnacılığı aslında bir çeşit Amerikan Oryantalizmi olarak yorumlanabilir. Bu iki araştırmacı, Amerikan Oryantalizmini, bir 'Amerika' imal etmek için kullanılan özgün bir düşünce tarzı olarak tanımlar (Nayak & Malone 2009: 254). İddialarını Edward Said'in Oryantalizm tezi üzerine kurgulayan yazarların değerlendirmesine göre, nasıl ki, Said'in gözünde Oryantalizm 'Doğu' ile ilgilenmekten çok 'bizim' dünyamızı kurmakla ilgilenen bir düşünce idiyse, Amerikan İstisnacılığı da esasen bir tür Amerikan Oryantalizmi kimliğiyle ABD'yi ayrıcalıklı ve üstün bir kimlikle inşa etmeye yarayan bir paradigmadır. Bu görüş, özellikle George W. Bush'un Irak savaşı başladıktan sonra kullandığı resmi söylemde kendini göstermiştir. Bush, 'iyi' ile 'kötü' arasında nihai bir ayrım yapmaya çalışmış ve [mahşeri bir savaşta] kimlerin 'kurtarılacağını' açıklamak adına - ve Amerikan görüşünün evrensel olduğu sonucuna ulaşmak için - kesinlikle Oryantalist bir bakış açısını kullanmıştır (Nayak & Malane, 2009: 259). Bush'un teröre karşı küresel savaş politikasına göre 'kurtarılacak' olanlar, özellikle Irak ve Afganistan gibi Ortadoğu ve Orta Asya'daki Sünni Müslüman otoriter dikta rejimlerinin baskısı altında yaşayan halklardır. Kurtarıcı ise, bu halkları, Said'in Oryantalist yaklaşımında ele aldığı 'öteki' kimliği ile tanımlayan ve daha üstün bir medeniyeti temsil eden ABD'dir. Nayak ve Malone'un yorumuna bu açıdan bakıldığında, Amerikan İstisnacılığı'nın gerçekten Oryantalizmin bir tür izdüşümü olduğu ve medeniyetler arasındaki farklılıkları ayrıştırmacı bir sınıflandırma üzerinden, uzlaşmanın değil çatışmanın esas olduğu bir evren dahilinde değerlendirdiği sonucuna varmak yanlış olmayacaktır.

AFC'nin Dünya Görüşü ve 1940-41 Yıllarında Amerikan Dış Politikasına Etkisi

Amerikan İstisnacılığı ve tecritçilik kavramlarında ifadesini bulan muhafazakar/sağ yaklaşımın, savaş öncesi dönemde ABD'de baskın bir siyasal görüş olarak öne çıkma sürecindeki en önemli aktörlerden biri kuşkusuz AFC'dir. AFC'nin belirleyici özelliği, dış politikada müdahalecilik karşıtı bir politikadan yana tavır sergilemesidir. Bu tavır, kuruluşun ortaya koyduğu amaçları ve önde gelen üyelerinin açıklamaları incelendiğinde açıkça görülmektedir. AFC'nin temel ilkeleri ve esasları, kurumun yayınladığı resmi bir kaynakta yazılı olarak belirtilmiş değildir. Buna rağmen, literatürde

AFC'nin dört temel prensibi savunduğuna dair bir uzlaşı olduğu söylenebilir ki, bu prensipler şunlardır: (i) ABD, kendi için güçlü bir savunma inşa etmelidir; (ii) hiçbir yabancı güç veya güçler grubu, hazırlıklı bir Amerika'ya saldıramaz; (iii) Amerikan demokrasisi sadece Avrupa savaşından uzak durmakla korunabilir; (iv) savaşa girmeden peşin ödeme karşılığında yapılacak olan yardımlar ülke içinde ulusal savunmayı zayıflatır, dışarıda ise Amerika'yı savaşa katılmaya zorlar (Simkin, 2014: para. 2).

AFC'nin önemli isimlerinden olan emekli general ve işadamı Hugh S. Johnson, tecritçilikle ilgili düşüncelerini açıklarken, Amerikalıların Britanya'ya karşı sempati duyduklarını, fakat – George Washington'ın siyasal tavsiyelerine de gönderme yaparak – modern savaşın meşru müdafa veya başka türlü bir zorunluluk olmadıkça akıllı bir ulus tarafından riske atılacak bir olgu sayılamayacağını da belirtmiştir (Johnson, 1940: para. 6). Johnson'a göre, bu dünyada [Amerikalıların] kendi kuvvetleri, kendi kaynakları ve kendi vatanseverliklerinden başka güvenebilecekleri hiçbir güç yoktur; bunlar güçlü bir ülke olmak için yeterli olduğu için de Tanrı'ya şükredilmelidir (Johnson 1940: para. 15). Burada, Johnson'ın güçlü bir devlet olarak kendi kendine yeterli olmanın şartlarını sayarken, vatanseverlik bağlamında milliyetçiliğe, kaynaklar bağlamında ekonomik güce, Tanrı bağlamında ise din ve inanca yaptığı vurgu, muhafazakar/sağ görüşün sahip olduğu ve öncelediği değerleri göstermesi açısından önemlidir.

AFC'nin bir diğer önemli ismi olan Cumhuriyetçi Parti Massachusetts Senatörü Henry Cabot Lodge, Jr. için ise, güç, ülke bekasının korunması için asli unsurdur. Tek evrensel dilin kuvvet olduğunu iddia eden Lodge, ordu ve donanmanın güçlendirilmesini bu amaca hizmet yolunda elzem görmüş, ABD'ye yönelik bir yabancı saldırının ancak bu şekilde caydırılabileceğini savunmuştur (Lodge, 1940: para. 3). Bununla birlikte, Avrupa'da başlayan savaşa müdahil olmak Lodge'un gözünde hiçbir zaman rasyonel bir seçenek olmamıştır. Savaşa asker göndererek Avrupa'daki çatışmalara doğrudan müdahil olunmamalıdır. [Britanya'ya] yardım olarak gemi ve silah vermek suretiyle ABD'nin savaştan uzak tutulabileceğini düşünmek ise tehlikeli bir halüsinasyondan başka bir şey değildir (Lodge, 1940: para. 13). Lodge'un askeri güce büyük önem vermesine karşılık, bu gücün ABD'yi doğrudan tehdit etmeyen bir düşmanla savaşmak için kullanılmasına karşı olması, aslında belli bir ölçüde realist bir yaklaşımı temsil etmektedir. AFC'nin yaklaşımı da, zaten tam da bu minvalde, güce önem atfeden ama bu olguyu sadece caydırıcı bir unsur veya meşru müdafa enstrümanı olarak araçsallaştıran bir dünya görüşü üzerine kurulmuştur.

AFC'nin Cumhuriyetçi Parti dışından gelen ender isimlerinden Wisconsin İlerici Partisi'nin (Progressive Party) kurucusu ve Senatörü Robert M. La Follette, Jr. Da, komiteye adını veren 'Önce Amerika' anlayışı doğrultusunda kamuoyu dikkatini ekonomiye çekmek istemiştir. Follette'e göre, tarımda kötüye gidiş [1940'ta] üçüncü onyılına girmektedir; ülkede işsiz insan sayısı on milyona ulaşmıştır; muhtaç yaşta olanlar düşük gelirle geçinmekte, ülkenin en önemli değeri olan genç nüfus ise orduda zorunlu hizmetin dışında pek az seçenekle ilgilenmektedir. Orduda haftada 30 dolar kazanan genç bir erkek, zorunlu askerlik yılında gelirinin yüzde 75'ini vergi kesintisi olarak vermek zorundadır (Follette, 1940: para. 18-19). Bu ekonomik ve sosyal tehditleri bir düşman [Nazi veya Japon] işgalinden çok daha gerçek ve olası gören Follette, ABD'yi askeri bir güç olarak inşa etmenin yanında ekonomik güvenliği ve manevi refahı sağlamanın önemine dikkat çekmiş, yurtiçindeki sorunlara göz yumularak kuvvetli olunamayacağını öne sürmüştür (Follette, 1940: para. 23-24). Ülkenin iktisadi çıkarlarını gözetmeyi Avrupa'da başlamış olan savaşa müdahil olmaktan ve Britanya'ya yardım etmekten daha önemli gören bu anlayış, aslında güvenlik için hiçbir ülkeye

güvenilmemesi gerektiği ve ABD'nin kendi-kendine-yardım (self-help) anlayışı çerçevesinde öncelikle kendi ekonomik çıkarlarını düşünmesi gerektiğini vurgulayan realist bir yaklaşımı ifade etmektedir. Follette'in değerlendirmesinde, yurtiçinde ekonomik refahın tesisinde güçlükler yaşanırken yurtdışında askeri müdahale seçeneğini düşünmek Amerikan tecritçiliği ve istisnacılığı gibi ideallere bütünüyle aykırıdır.

Atlantik Okyanusu'nu uçakla ilk defa geçmeyi başarması nedeniyle savaş öncesi dönemde toplumda olağanüstü ilgi gören Amerikalı havacı Charles Lindbergh ise, muhakkak ki, AFC'nin en etkin ve tanınmış ismidir. Alışılageldik bir Amerikan kahramanı olmasının ötesinde, 1932'de yirmi aylık bebeğinin esrarengiz biçimde kaybolması, sonrasında kaçırıldığının anlaşılması ve ardından garip bir küskünlükle ülkeyi terkederek 1939'a kadar geri dönmemesi gibi özel yaşamına ilişkin olaylarla kamuoyu gündeminde yer edinen Lindbergh, aslında 1940'a kadar politik bir şahsiyet olmamıştır. Aynı yıl AFC'ye katılıp kuruluşun sözcülüğünü üstlendikten sonra ise New York ve Chicago'da radyo aracılığıyla geniş kitlelere ulaşmayı başarmış, savaş ve müdahalecilik karşıtı söylemleriyle dikkat çekmeye başlamıştır. Savaşa objektif olarak bakmanın Amerikan vatandaşları için bir zorunluluk olduğunu dile getiren Lindbergh, savaşa girilecekse öncelikle başarı şansının ölçülmesi gerektiğini belirtmiş, ardından, toplumun yüzde 80'inin savaşa karşı olduğunu vurgulayarak, müdahalecilik yanlılarını demokratik ilkeleri ihlal etmekle suçlamıştır (Lindbergh, 1940: 2). Tüm bu söylemler arasındaki ilgi çekici ayrıntı, Lindbergh'in savaşa girmemeyi aslında tecritçilik olarak kabul etmemesidir. Lindbergh'e göre, savaş şartlarında savaşa girmemeye karar vermek bir tür bağımsızlık ve cesaret politikasıdır (Lindbergh, 1941: 3). Öte yandan, müdahale karşıtlığını bu derecede yürekten savunması ve Almanya'ya karşı bir askeri harekata katılmayı reddetmesi, Lindbergh'in ve AFC'nin Nazi sempatizanı olarak suçlanmasına kadar varan eleştirilere hedef olmasına da neden olmuştur. Lindbergh, Almanya'ya 1938 yılında yaptığı bir gezide Hermann Göering tarafından takılan Alman Kartalı Hizmet Madalyası ile ödüllendirilmiş; ABD Britanya Başkonsolosu Joseph Kennedy ile yaptığı bir söyleşide 'Almanların büyük ve yetenekli bir ulus' olduklarını söylemiş; 1939'da yazdığı günlüğünde ise, 'Almanları sevmekten kendini alamadığını' belirten ifadeler kullanmıştır (Correll, 2014: 78). Lindbergh'in Almanya'ya karşı fikirsel veya ideolojik anlamda herhangi bir yakınlığının olup olmadığına karar vermek bu çalışmanın kapsamındaki bir konu değildir. Ancak, savaş karşıtı yaklaşımı ve ABD'nin öncelikle kendi çıkarlarıyla ilgilenmesine yönelik düşünceleri nedeniyle Lindbergh'in 'Önce Amerika' sloganının belirttiği siyasi tasavvurlarla birebir örtüşen bir zihinsel yapıya sahip olduğunu teslim etmek de şarttır.

AFC, faal olduğu dönemde dış politika ve ekonomi alanlarında kamuoyu ve politika yapım süreci üzerinde belli bir dereceye kadar etkili olmakla birlikte, ABD'nin uzun vadeli politikaları üzerinde köklü bir değişim yarattığını ileri sürmek aşırılıkçı bir yargı olur. İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla birlikte, Franklin D. Roosevelt Yönetimi'nin müttefiklere mühimmat, gıda ve yakıt yardımını kapsayan ve 1941-1945 yılları arasında uygulanacak olan ödünç verme-kiralama (lend-lease) programı, savaşta tecritçi bir politika izlenmeyeceğini açıkça ortaya koymuştur. ABD Silahlı Kuvvetleri'nin kurmay kadrosu, Roosevelt Yönetimi'ne 'Önce Amerika' yerine, 'Önce Avrupa' (Europe First) adı ile anılmaya başlanan yeni bir stratejinin benimsenmesini önermiş, bu strateji doğrultusunda, ABD, Britanya ve Fransa'nın, bütün kaynaklarını öncelikle Avrupa cephesinde Almanya'yı yenilgiye uğratmak için kullanmaları kararlaştırılmıştır (Stoler, 2015: 294). Burada belirtilmesinde yarar olan nokta, AFC'nin tecritçilik görüşlerinin reddedilmesine karşın, savunma harcamalarının artırılması ve ABD'nin silahlanmasına yönelik görüşlerinin karar alıcılar nezdinde karşılık bulmuş olmasıdır. Bu politika, tam olarak AFC'nin güçlü ordu vurgusuna paraleldir. Bu

dönemde silah ve mühimmat üretimi hızla artmaya başlamış, savunma harcamaları 1930'lu yıllar boyunca milli gelirin yüzde 1- 2'lik kısmına denk gelirken, 1940'dan itibaren bu oran yüzde 41'e yükselmiştir (Chantrill, 2018). Ancak, AFC'nin güce atfettiği önemin, en azından tecritçilik veya Amerikan İstisnacılığı anlamında, politik bir karşılık bulamadığı da açıktır.

ABD dış politikası, 'Önce Avrupa' stratejisinin de etkisiyle, 1941 sonrasında tecritçiliğin ve Amerikan İstisnacılığı'nın öngördüğü/önerdiği düzlemde bir yol izlememiştir. Ancak, ABD savaşa dahil olduktan sonra, ülke içinde icraata koyulan güvenlik politikalarında AFC'nin savunuculuğunu yaptığı Amerikan milliyetçiliği ve diğer milli/dini kimlikleri ayrıştırıcı yaklaşımın izleri açıkça görülmektedir. Bunun en önemli örneği, ülkedeki Japon asıllı Amerikan vatandaşlarına yönelik ötekileştirici önlemlerdir. Japon Kraliyet Donanma Hava Kuvvetleri'ne bağlı hava unsurlarının 7 Aralık 1941'de Hawaii Adaları'nda bulunan Pearl Harbor Deniz Kuvvetleri Üssü'ne yaptıkları baskının ertesi günü, ABD, Kongre Birleşik Oturumu'nda alınan kararla Japonya'ya savaş ilan etmiştir. Alınan savaş önlemleri kapsamında, Roosevelt Yönetimi, 9 Aralık'ta California, Oregon ve Washington eyaletlerinde yaşayan 120.000 Japon asıllı Amerikan vatandaşını olası bir Japon işgalinde 'Beşinci Kol' (Fifth Column) olarak kullanılmasını önlemek için zorla tahliye etmiş ve toplama kamplarında gözaltı uygulamasına almıştır (Keylor, 2001: 242). Gözaltına alma için herhangi bir makul şüphe aranmamış, uygulama 9066 nolu Başkanlık Emri (Executive Order 9066) kapsamında gerçekleştirilmiştir (Roosevelt, 1942). Alıkoyma, ABD iç hukukuna göre teknik açıdan meşru bir uygulama olup, çeşitli yazarlar bu önlemin makul gerekçeleri olduğunu iddia etmişlerdir. Ulusal Güvenlik Ajansı (National Security Agency, NSA) eski mensubu David Lowman'a göre, ABD istihbaratının Japon kuvvetlerinin haberleşmelerini dinlemek için yürüttüğü 'Magic' kod adlı şifre kırma operasyonu kapsamında 'korkutucu derecede yoğun casusluk şebekeleri' saptanmış olup, bu durum gözaltı uygulamasını haklı kılmıştır (Maki vd., 1999: 143). Dönemin şartları göz önüne alındığında, Japon asıllı Amerikan vatandaşlarının alıkoyulması ulusal güvenlik açısından bir dereceye kadar meşru bir gereklilik olarak görülebilir. Anayasa Mahkemesi de konuyla ilgili bir davada alıkoyma fiilinin kanunlara uygun olduğu sonucuna varmıştır (Korematsu v. United States, 1944). Ancak, uygulamanın hukuki boyutu dışında ahlaki ve vicdani boyutu da vardır ki, bu da savaşın üstünden uzun bir zaman geçtikten sonra Amerikan kamuoyunda geniş biçimde tartışmaya açılmıştır. Başkan Jimmy Carter tarafından görevlendirilen Sivillerin Savaş Zamanında Tehcir ve Alıkoyulması Komisyonu (Commission on Wartime Relocation and Internment of Civilians, CWRIC), 1982 yılında yayınladığı raporunda, 1942-1946 arasında yürütülen gözaltı programında alıkoyulanların ihanet suçu işlediklerine (veya alıkoyulmamaları halinde işleyebileceklerine) dair çok az delil olduğu sonucuna ulaşmış, uzun gözaltının yasadışı bir uygulama olduğunu vurgulamıştır (CWRIC, 1982: 70, 250). Ronald Reagan Yönetimi döneminde, 1988 yılında yürürlüğe giren Sivil Özgürlükler Yasası (Civil Liberties Act of 1988) ise, alıkoyulan Japonlardan resmi olarak özür dilenmesine ve hayata kalan her bir kişiye 20.000 dolar tazminat ödenmesine hükmetmiştir (Civil Liberties Act, 1988: para. 6). Bu kararlar göz önüne alındığında, 1941 sonrasında Japon asıllı Amerikalılara karşı yürütülen ayrımcılık, ırkçılığa varan ciddi bir ötekileştirme politikasının izlerini taşımaktadır. Sözkonusu etnik toplukluğun toplama kamplarına kapatılması, esasen AFC'nin savunageldiği ABD'yi dışarıya karşı tecrit etme fikrinin yurtiçindeki uygulaması olarak yorumlanabilir ki, bu politika da Amerikan milliyetçiliğinin savunulmasında önemli rol oynayan AFC'nin görüşleri ile birebir uyuşmuştur.

Sonuç ve Değerlendirme

AFC, Amerikan milliyetçiliğine, tecritçilik ve istisnacılık doktrinleri üzerinden, kendi gerçeklik sınırları içinde geçerli bir ideolojik çerçeve kazandırmaya çalışmış ve belli bir oranda bunu başarmıştır. Örgüt, ABD'nin, uluslararası ilişkiler ve uluslararası hukukta önemli bir kurum olarak tanınan 'karışmama' (non-intervention) doğrultusunda diğer ülkelerin, özellikle Avrupa devletlerinin egemenlik tartışmalarına ve silahlı çatışmalarına dahil olmaması için yoğun çaba sarfetmiştir. Bununla birlikte, güç olgusuna büyük önem atfederek, ABD'nin kendi ulusal çıkarlarını savunması için silahlanmaya önem vermiş, tecritçiliği hiçbir zaman pasifliğe dayalı bir tür güçsüzlük isteği olarak değerlendirmemiştir.

AFC, örgütsel politik yaklaşımında ifade bulan paradigması ile birlikte, 1941 yılında hukuki anlamda ilga edilmiş gibi görünse de, temsil ettiği dünya görüşünün ABD dış politikasında bir devamlılığı simgelediği açıktır. Bugün, bu yargının en önemli kanıtı, ABD'de 2017'den beri iş başında olan Donald J. Trump Yönetimi'nin politikalarıdır. ABD'nin bu dönemde izeldiği politika, resmi şekilde tecritçi olarak tanımlanıp tanımlanmamasından bağımsız olarak, tek-yanlılık üzerine kurulu bir karşı-uluslararasıcılık olmuştur. Başkan Trump, 13769 ve 13780 numaralı Başkanlık Kararnameleri ile (Executive Order 13769-13780) Ocak - Eylül 2017 tarihleri arasında kademeli olarak, Irak, İran, Libya, Somali, Sudan, Suriye, Yemen, Kuzey Kore ve Venezüella vatandaşlarının ülkeye girişini 90 gün süreyle yasaklayan bir düzenlemeyi (travel ban) yürürlüğe sokmuştur. Trump Yönetimi, seyahat yasağı uygulaması ile açık biçimde belirli bir dil, din ve ırka mensup bireyleri ve grupları Amerikan kimliğinin dışında tutma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Kuvvet kullanma ve sınırötesi askeri müdaheleler konusunda da benzer bir yaklaşıma sahip olan Trump Yönetimi, Suriye'de Irak Şam İslam Devleti'ne (IŞİD) karşı yürütülen çatışmalarda kendi askeri güçlerini kullanmamamış, bunun yerine ayrılıkçı Kürt milliyetçisi terör örgütü PKK ile bağlantılı olduğu bilinen PYD/YPG'ye silah ve eğitim desteği sağlamıştır. Uluslararası ticarete de Amerikan iş dünyasını önceleyen bir politika izleyen Trump Yönetimi, özellikle Çin ve Avrupa Birliği (AB) ülkelerine yönelik uygulamaya koyduğu kotalarla korumacı bir politikadan yana olduğunu göstermiştir. Bu dönemde, Trump Yönetimi, yurtdışında bulunan sanayi kuruluşlarını yeniden ABD'ye çekmek için çeşitli teşvik ve sübvansiyonları yürürlüğe koymuş, korumacı politikasını seçim kampanlarında ve sonrasında sıklıkla kullandığı 'Önce Amerika' (America First) sloganı çerçevesinde hayata geçirmeye çalışmıştır.

Bu bağlamda, ABD dış politikası için önemli olan husus, liberal uluslararasıcılığa alternatif olarak tecritçiliğin görülmesi, ancak bu politikanın da istisnacılık gibi aşırılıkçı olarak nitelenebilecek yaklaşımlarla destekleniyor oluşudur. AFC'nin temsil ettiği muhafazakar tecritçi dünya görüşü, bir anlamda, küreselleşmenin Amerikan toplumunda ve uluslararası toplulukta liberalizme karşı yarattığı tepkinin ifadesine dönüşmüştür. Neoliberal uygulamalar, özellikle 1990'lardan sonra politik, ekonomik, askeri, sosyal ve kültürel boyutlarda ne kadar yıkıcı sonuçlar doğurmuşsa, tecritçi ve istisnacı doktrinler üzerine kurulu stratejiler de muhtemelen aynı derecede büyük kırılganlıklara ve çatışmalara yol açacaktır. AFC'nin teorik ve pratik hakimiyeti çoktan kaybolmuşsa da, ifade ettiği siyasal kabuller, bir hayalet gibi ABD politika yapım süreçlerinin üzerinde gezinmektedir.

KAYNAKÇA

Art, R.J., (2004). *A Grand Strategy for America,* Ithaca: Cornell University Press.

Braumoeller, B.F., (2010), The Myth of American Isolationism*, Foreign Policy Analysis*, (6), 349-371.

Ceaser, J.W., (2012), The Origins and Character of American Exceptionalism, *American Political Thought,* (Vol1), 1-25.

Chantrill, C., (October 2, 2018), US Defense Spending History, https://www.usgovernmentspending.com/defense_spending

Civil Liberties Act, (1988), https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-102/pdf/STATUTE-102-Pg903.pdf

Clark, C. (January 1939), Yes and No to the President, (97), *New Republic*, 218.

Clark, C., (February 1937), Neutrality-What Kind?, *Vital Speeches,* (3), 252.

Cole, W.S., (1953), *America First: The Battle Against Intervention*, Madison: University of Wisconsin Press.

Commission on Wartime Relocation and Internment of Civilians, (December 1982), *Personal Justice Denied: Report of the Commission on Wartıme Relocation and Internment of Civilians,* Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Correll, J.T., (2014) The Cloud Over Lindbergh, *Air Force Magazine,* (August), 76-82.

Crothers, L., (March 2011), The Cultural Roots of Isolationism and Internationalism in American Foreign Policy, *Journal of Transatlantic Studies,* (9-1), 21-34.

Dağ, A.E., (Mayıs 2004), *Uluslararası İlişkiler Sözlüğü*, İstanbul:Anka

Deudney, D, Meiser, J., (2012), American Exceptionalism, M. Cox, D. Stokes, (Ed.), *US Foreign Policy,* 25-42, Oxford :Oxford University Press.

Doenecke, J.D., (1982), American Isolationism, 1939-1941, *The Journal of Libertarian Studies,* (6), 201-2016.

Friedman, U. (June 2012), 'American Exceptionalism': A Short History, *Foreign Policy*, https://foreignpolicy.com/2012/06/18/american-exceptionalism-a-short-history/

Jefferson, T*., First Inaugural Address,* (March 1801) *http://avalon.law.yale.edu/19th_century/jefinau1.asp*

Johnson, H.S., (1940), Defend America First, *Defend America First*, *A Compilation of Five Anti-War Addresses Delivered on Behalf of the America First Committee*, 3-9, Washington:The Barnes Review.

Kauffman, B., Sarles, R., (2003), *A Story of America First: The Men and Women Who Opposed U. S. Intervention in World War II*, New York: Praeger.

Kennedy, R.A., (2002), The Ideology of American Isolationism: 1931-1939, *Cercles,* (5), 57-76.

Keylor, W.R., (2001), *The Twentieth Century-Century World: An International History,* New York: Oxford University Press.

La Follette, R.M., (1940), Are We on the Road to War Speech, *Defend America First*, *A Compilation of Five Anti-War Addresses Delivered on Behalf of the America First Committee*, 17-22, Washington:The Barnes Review.

Lindbergh, C. (April 23, 1941), Address to the America First Committee, http://www.pbs.org/wgbh/amex/lindbergh/filmmore/reference/primary/firstcommittee.html

Lodge, H.C., (1940), The Drift Toward War, *Defend America First*, *A Compilation of Five Anti-War Addresses Delivered on Behalf of the America First Committee*, 10-16, Washington:The Barnes Review.

Maki, M.T. Kitano, H.H. L., Berthold, S.M., (1999), *Achieving the Impossible Dream: How Japanese Americans Obtained Redress,* Champaign:University of Illinois Press.

Monroe, J., (December 1823), *Monroe Doctrine*, http://avalon.law.yale.edu/19th_century/monroe.asp

Nayak, M.V., Malone, C., (2009), American Orientalism and American Exceptionalism: A Critical Rethinking of US Hegemony, *International Studies Review*, (11), 253-276.

Radosh, R., (May 2003), Isolationism Redux, *A White Paper, The Foundation for the Defense of Democracies,* 1-8.

Rieselbach, L.N., (1966), *The Roots of Isolationism: Congressional Voting and Presidential Leadership in Foreign Policy*, Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Roosevelt, F.D., (1942), Transcript of Executive Order 9066: Resulting in the Relocation of Japanese, https://www.ourdocuments.gov/print_friendly.php?flash=true&page=transcript&doc=74&title=Transcript+of+Executive+Order+9066:++Resulting+in+the+Relocation+of+Japanese+(1942)

Simkin, J., (August 2014), America First Committee, https://spartacus-educational.com/USAfirstC.htm

Tocqueville, Alexis de, (1840), *Democracy in America,* Chicago: University of Chicago Press.

Trump, D.J., (March 2017), Executive Order 13780, https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/executive-order-protecting-nation-foreign-terrorist-entry-united-states-2/

United States Supreme Court, (1944), Korematsu v. U.S., http://www.uscourts.gov/educational-resources/educational-activities/facts-and-case-summary-korematsu-v-us

Washington. G., (September 1796), *Farewell Address,* http://teachingamericanhistory.org/library/document/farewell-address/

İZCİLİĞİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ SORUMLULUK DEĞERİ ÖĞRETİMİNE ETKİSİ

Şinasi SÖNMEZ
Doç.Dr. ,Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, isnmez7@gmail.com

Şerife ERSOY
Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, serifeogretmen67@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler dersi sorumluluk değerinin öğretimine izciliğin etkisini ortaya koymaktır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve görüşme tekniği kullanılmıştır Araştırmanın çalışma grubu için aktif olarak izcilik yapan Düzce/Yığılca Kırık Ortaokulu,7 ve 8.sınıf ortaokul öğrencilerinden kız ve erkek izci/öğrenciler seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulara öğrencilerin verdiği cevaplardan oluşan görüşme kayıtları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler dersinde birçok değerin öğretiminde izciliğin olumlu bir etkisi olduğu saptanmıştır. İzcilikte geçen birçok faaliyetin sosyal bilgiler dersi programında geçen değerleri kazandırmada etkili ve yardımcı olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunlardan bazıları izcilikteki Teftiş faaliyetinin öğrencilerde sorumluluk değerini, tesis yapımının dayanışma değerini, çevre temizliği ve fidan dikmenin duyarlılık ve sevgi değerini kazandırılmasına yardımcı olduğudur. Bazı izcilik faaliyetlerinin birden fazla değerin kazandırılmasında etkili olduğu, oba üyesi olmanın sorumluluk ve dayanışma değerine katkı sağladığı, bazı değerlerin ise birden fazla izcilik faaliyeti ile kazandırıldığı sonuçları elde edilmiştir. Yapılan araştırmada izciliğin en çok sorumluluk değerinin kazandırılmasına katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Teftiş, oba üyesi olmak, çevre temizliği yapmak, gece nöbeti tutmak ve izci andına sadık kalmak gibi birçok faaliyet öğrencilerin sorumluluk duygusunu tatmalarını ve bu değeri kazanmalarını sağlamıştır. Bu çalışmada özellikle sorumluluk değerinin hangi izcilik faaliyetleri ile nasıl kazandırıldığı açıklanmıştır. Yapılan araştırma sosyal bilgiler dersi değerlerin eğitimine farklı ve uygulamalı bir yöntem kazandırması açısından önemli görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri izcilik faaliyetleri ile programda geçen değerleri öğrencilerine doğal yaşam ortamında ve aktif olarak uygulama şansı vererek kazandırabileceklerdir.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, değerler eğitimi, izcilik.

THE EFFECT OF SCOUTING ON TEACHING RESPONSIBILITY VALUE IN SOCIAL SCIENCES

ABSTRACT

The purpose of this research; Social studies lesson is to reveal the effect of scouting on teaching the value of responsibility. In this study, case study and interview technique, which is one of the qualitative research methods, were used for the study group of the study group. Interview records consisting of students' answers to open-ended questions were used as data collection tool. As a result of the research, it was determined that scouting had a positive effect on the teaching of many values in the social studies course. It has been concluded that many activities in scouting can be effective and helpful in gaining values in the social studies curriculum. Some of these are the Inspection activity in scouting helps students gain responsibility value, solidarity value of facility construction, environmental cleanliness and planting the sensitivity and love value. Some scouting activities are effective in gaining more than one value; It is obtained that being a member of oba contributes to the value of responsibility and solidarity, and some values are gained through more than one scouting activity. In the research conducted, it was revealed that scouting contributed to the acquisition of the most responsibility value. Many activities such as inspection, being a member of group, cleaning the environment, keeping vigil at night and sticking to the scout moment have enabled students to taste and gain this sense of responsibility. In this study, it was explained specifically which scouting activities and how the responsibility value was gained. Research conducted Social studies lesson is considered important in terms of providing a different and applied method to the education of values. Social studies teachers will be able to gain their students the chance to actively practice their values in the program with their scouting activities.

Keywords: social studies, values education, scouting.

1.PROBLEM DURUMU

Değerler, insan hayatında çok önemli yere sahip olan ve hayatına yön veren olgulardır. Tam da bu insan hayatına yön verme etkisi sebebiyle öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusu her zaman düşünülmüş, araştırılmıştır. Değerler eğitimi konusun önceliğinin ailede olmasıyla birlikte, asıl ve uzun vadeli görev okullara düşmektedir. Okullarda verilen eğitim bilişsel alanı geliştirmesinin yanında duyuşsal alanı da geliştirmektir. Ancak iyi hazırlanmış bir değerler eğitimi programı ile bireyler ait olduğu toplumda sağlıkla yaşayabileceği değerleri öğrenebilirler. İyi vatandaş ve iyi insan yetiştirme, tüm eğitim hedeflerinin üstünde tutularak, bu hedeflere ulaştırıcı uygulamaya dönük, gerçek problemlerin öğrenciye sunulduğu doğal öğrenme alanları ve yaşantıları oluşturulması bu sorunun çözümünde etkili olacaktır. Şu anki eğitim sistemimize baktığımız zaman değerlere eskiye oranla daha çok yer verilmesine rağmen bu değerleri öğretecek özel bir program bulunmamaktadır. Kanaatimizce değerler eğitimi, okulda öğrenciye çok iyi hazırlanmış bir program ile gizil ve uygulamalı olarak kazandırılabilir. Değerlerin okulda eğitimin bir parçası ve temeli olduğu gerçeğini Mustafa Kemal Atatürk'ün şu sözü ile vurgulamakta yarar var; "Okul genç beyinlere insanlığa saygıyı, millet ve ülkeye sevgiyi, bağımsızlık onurunu öğretir". Bunun için en uygun derslerden biri, kuşkusuz sosyal bilgiler dersidir. Sosyal bilgiler dersi gerek özel amaçları gerek öğrenme alanları, kazanımları ve konu kapsamı ile toplumun ihtiyacı olan tüm değerleri öğretmek için uygundur. Eksik olan ise, bu değerlerin tam anlamıyla ve doğasına uygun olarak nasıl öğretileceğidir. Bu eksiklik araştırma problemimizin konusunu oluşturmaktadır. Araştırmada sosyal bilgiler dersi sorumluluk değerinin öğretiminde, izciliğin etkisi incelenmiş ve eksikliği duyulan bu ihtiyaca çözüm getirilmesi hedeflenmiştir. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersi sorumluluk değerinin öğretimine izciliğin etkisini araştırmaktır Bu çalışma sosyal bilgiler dersi değerlerin öğretime farklı ve uygulamalı bir yöntem kazandırması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dersiyle ilgili böyle benzer bir araştırmanın olmaması, araştırmanın alana farklı bakış açıları kazandırması yönüyle önemli kılmaktadır

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE:

Sosyal bilgiler dersi; içeriği sosyal ve beşeri bilimlerden oluşan, vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak kabul edilen, disiplinler arası bir ilköğretim dersidir (Keskin ve Keskin, 2019:16). Değerler eğitimi, hayat boyu devam eden değer kazanma ve kazandırma sürecidir (Yaman, 2012:18). Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak amacıyla üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilmiş ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ve inançlardır (Özgüven,2017:367). "İzcilik, çeşitli yaş gruplarının özellikleri dikkate alınarak, çocuk ve gençlerin fikri, ruhi, eğitimlerine uygun olarak ve özellikle Atatürk ilkeleri doğrultusunda, araştırıcı, yapıcı, yaratıcı yeteneklere sahip, kalkınma çabamızın gerektirdiği bilgi, beceri, demokratik anlayış ve insancıl davranışları kazanacak şekilde her yönü ile ideal bir insan olarak eğitilmelerini sağlayan çalışmaların tümüdür(Milli Eğitim Bakanlığı,1995:25-26).İzciliğin amacı; çocuk ve gencin her açıdan, bedensel ruhsal sosyal ve zihinsel yönden gelişmesini sağlamaktır. Çocuk ve genci milletine vatanına bağlı, tüm insanlara karşı dürüst, iyi karakterli, topluma faydalı, disiplinli, özverili, kendisi için gerekli öz becerilere sahip, sorumluluk almaya istekli, kendine güvenen, olumlu düşünen, doğa ve kültür eserlerini seven ve koruyan, iyi bir insan ve yurttaş olarak yetiştirmektir (Türkiye İzcilik Federasyonu, 2016). Atatürk de izcilik ile ilgili *"Yurt savunması bakımından bu derece ehemmiyetli olan izcilik, ferdi ve milli eğitim bakımından da o nispette önemlidir* " sözü ile konuya verdiği önemi ifade etmiş ve ülkede izciliğin gelişmesini sağlamıştır. İzci selamı ve anlamı ise şöyledir: İzci selamı vermek için işaret parmağını, orta parmağını ve

yüzük parmağı birleştirilip, bu haldeyken başparmak küçük parmağın üstüne koyulur. Küçük parmağın büyük parmağın altında kalması ”küçükler büyüklerini sever ve sayar”, başparmağın üstte oluşu ”küçüklerini sevip korumasını””, dik duran üç parmaktan işaret parmağı “Tanrıya-vatana karşı vazifeleri”, orta parmak” izcilik türelerine uymayı” yüzük parmağı ise “başkalarına her zaman yardımda bulunmayı “ anlatır. Başparmak ile küçük parmağın oluşturduğu halka “Tüm izcilerin kardeş olduğunu” belirtir (Sarıhan,2000:9). İzci olmak için izciler bir and içerler ve yukarıda saydığımız amaçlara ulaşmak için çabalarlar. Şuanda ülkemizde geçerli olan izci andı şöyledir:

> “Tanrıya ve vatanıma karşı görevlerimi yerine getireceğime izcilik türesine uyacağıma başkalarına her zaman yardımda bulunacağıma, kendimi bedence sağlam fikirce uyanık ve ahlakça dürüst tutmak için elimden geleni yapacağıma şerefim üzerine and içerim” (Milli Eğitim Bakanlığı, 1970).

Ülkemizde geçerli *İzci Türesi* şöyledir:

1-İzci, sözünün eridir şeref ve haysiyetini her şeyin üstünde tutar.

2-İzci, yurduna milletine, ailesine ve izci liderlerine sadıktır.

3-İzci, başkalarına yardımcı ve yararlı olur.

4-İzci, herkesin arkadaşı ve bütün izcilerin kardeşidir.

5-İzci, herkese karşı naziktir.

6-İzci, bitki ve hayvanları sever ve korur.

7-İzci, büyüklerinin sözünü dinler, küçüklerini sever ve korur.

8-İzci, cesurdur ve her türlü şartlar altında neşeli ve güler yüzlüdür.

9-İzci, tutumludur.

10-İzci fikir söz ve hareketlerinde açık ve dürüsttür (Milli Eğitim Bakanlığı,1961).

İzciliğin tanımı ve amaçları ve bağlı kaldığı türeye baktığımızda sosyal bilgiler dersinin amaçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Özellikle de sosyal bilgilerin en temel amacı olan vatandaşlık aktarımı izcilik için de çok önemli bir yere sahiptir. Sosyal bilgiler dersi ve izcilik faaliyetlerinin nihai hedefi topluma faydalı vatandaşlar yetiştirmektir. İzci andı ve izci türesinin içinde de sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ve özelliklede değerlerine yönelik ifadeler karşımıza çıkmaktadır. Sorumluluk bir işi en iyi şekilde yapmayı üstlenerek, kimseye hesap verme zorunluluğu olmasa bile kendi vicdanına hesap verme zorunluluğu hissetmektir (Karatekin vd.,2012:14). Sorumluluk kişinin kendi davranışlarının ve bu davranışlar sonucunda gelişen tüm olayların sonucunu üstlenebilmesidir (Kaymakcam ve Meydan,2020:25).

3.YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

.Araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam Koşullarında ele alan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin çizgilerle belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, verilerin yaşantılar yoluyla elde edildiği bir araştırma modelidir (akt; Yıldırım ve Şimşek,2018,yin,1984:23). Araştırmanın evrenini 2019-2020 yılı Düzce ili Yığılca ilçesi Kırık Ortaokulu 7.ve 8.snıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma için bu okulun evren olarak seçilmesinin sebebi 2018 ve 2019 yılları arsındaki izcilik faaliyetlerinin araştırmacının bu okuldaki öğrencilerle birlikte yapılmasıdır. Evren içinden önce tesadüfi örneklem seçimi ile 16 öğrenci seçildi. Bu öğrenciler ile araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman yardımı alınarak eksikleri düzeltilen görüşmeler yapılarak, ilk görüşme analizi sonucu evreni en iyi temsil edecekleri düşünülen 5 öğrenci seçilmiş, tekrar bir ikinci görüşme yapıldı.

3.2.VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ

Araştırmada, araştırmacı tarafından öğrencilerle yüz yüze yapılan ilk ve ikinci görüşmeden elde edilen ses kayıtları veri toplama aracı olarak kullanıldı. İki Görüşme soruları da farklı uzmanların yardımı ve onayı alınarak hazırlanmıştır. Görüşme: Beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsaması bakımından hem bilim hem sanattır (akt; Şimşek ve yıldırım 2018:129,patton,1987:108).

3.3.VERİLERİN ANAZİ

Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan betimsel analiz yaklaşımı ve içerik analizi yaklaşımı kullanıldı. İçerik analizi yaklaşımının tercih edilmesinin sebebi derinlemesine analiz yapmak betimsel analizin tercih edilmesinin sebebi ise öğrenci cevaplarını kullanarak araştırmanın etkililiğini artırmaktır

4.BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler ışığında, sorumluluk değerine yönelik bulgular elde edilmiştir.

Büyüklerine -üstlerine karşı sorumluluk

Saygı ve sorumluluk teması

Araştırmacı: İzcilikte sabah teftişlerine nasıl hazırlanıyordunuz?

Öğrenci 4 cevap: “Liderlerin önünde izci üniformasız gezmiyorduk.” “sorumluluk ve saygı” teması

Öğrencinin bu soruya verdiği cevap ile liderlerine karşı saygı duyduğu ve bu saygının yarattığı bu sorumluluk duygusuyla izci üniformasız gezmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çevreye karşı sorumluluk

Çevreye karşı duyarlılık teması:

Araştırmacı: İzcilik çalışmalarında çevreye doğaya hayvanlara faydalı aktivitelerde bulundunuz mu?

Öğrenci 2 cevap: ”Bulundum hocam, çöpleri toplayarak doğanın temiz olmasını ve hayvanların daha fazla yaşamasını sağladım.”

Öğrencinin verdiği bu cevap, onun çevreye karşı sorumluluk duygusu içinde olduğunu, bu sorumluluğu da yerine getirdiğini, çevreye hayvanlara faydalı olmanın bireylerin bir sorumluluğu olduğunun farkına vardığını gösteriyor.

Obaya -ait olduğu gruba karşı sorumluluk

Sorumluluk teması:

Araştırmacı: İzcilikte sabah teftişlerine nasıl hazırlanıyordunuz?

Öğrenci 2 cevap : “Obabaşı olarak onları kılık-kıyafetlerini düzeltmeleri konusunda”

Öğrenci obabaşı olarak obaya karşı bir sorumluluk hissederek onları yönlendirmiş ve kıyafetlerini teftiş kuralarına göre düzeltmeleri gerektiğini söylemiştir. Çünkü oba başarası obabaşının obayı sahiplenmesi, doğru yönlendirmesi ve sorumluluklarını yerine getirmesiyle çok ilgilidir.

Düzen tertip teması

Araştırmacı: İzcilikte obanızın başarısı için neler yapmanız gerekti?

Öğrenci 7 cevap: “Düzenli bir şekilde toplu halde gitmemiz gerekti”

Öğrencinin verdiği cevap oba başarısı için obacak hareket etme ve düzenli olma sorumluluğunu üstlenmeleri gerektiğini anladığını gösteriyor.

5-SONUÇ

Araştırma sonucunda izciliğin Sosyal Bilgiler dersi sorumluluk değeri öğretiminde olumlu bir etkiye sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Sorumluluk değerinin kazandırılmasında; izcilikteki kamp ateşi faaliyetinde öğrencilerin tiyatrolarda görev alması gereği, Oba üyesi olarak tüm işlerde ortaklaşa çalışması gereği, kamp yaşamını daha kolay hale getirmek için tesis yapması gereği, izci andına uygun hareket etme zorunluluğu, Çanakkale ve şehitlik ziyaretlerinde bu vatan için canlarını vermiş kişilere vefa duyması, gece nöbeti tutarak diğer izcilerin güvenliğini sağlama gereği, teftiş faaliyetine zamanında ve düzenli katılması gereği, izci kampının tüm aşamalarında kamp yaptığı çevreyi temiz tutması gereği ve doğaya katkıda bulunmak için fidan dikmesi gereği etkili olmuştur.

6.ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre şu önerileri getirildi: Sorumluluk değerini öğretmek ve geliştirmek için öğrenciye gerçek problemler sunulmalıdır. Sorumluluk değeri uygulamaya yönelik yöntemlerle öğretilmelidir. İzcilik, sorumluluk değeri öğretimi olarak sosyal bilgiler öğretim programına eklenmelidir.

KAYNAKÇA

Karatekin, N. ve Diğerleri.(2012).”*PERESE Değerler Eğitimi öğretmen Kitabı: Sorumluluk,* İstanbul: Bakanlar medya,3.baskı.

Kaymakcan, R. ve Meydan, H.(2020). *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Ensar Neşriyat 3.baskı.

Keskin, Y. Ve Keskin, C.(2019).*Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları bağlamında değerler eğitimi: Tarihsel gelişimi ve mevcut durum*, Ankara: Gece kitaplığı.

Mili Eğitim Bakanlığı.(1995). *Oymakbaşı Kılavuz Kitabı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı .(1970). *Türkiye İzcileri Yönetmeliği*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı.(1961) *Erkek İzciler Yönetmeliği*, Ankara: millî Eğitim Basımevi,

Özgüven, İ.E.(2017).*Psikolojik Testler*, Ankara: Nobel Yayıncılık 14.baskı.

Sarıhan, Z. *(2000).”İzcilik: Bağımsızlık için” Öğretmen Dünyası* Sayı 247.

Türkiye İzcilik Federasyonu. (2016) .*Oymak Başının El Kitabı*, Ankara.

Yaman, E.(2012).*Değerler Eğitimi*, Ankara: Akçağ basım yayın evi.

Yıldırım, A ve Şimşek, H.(2018).*Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık 11.baskı.

KAZAK TOPLUMUNDAKİ NESİLLERARASI SÖYLEMİNİN BAZI SORUNLARI

Talgat TUMASHBAY

Doktora Öğrencisi, L.N. Gumilyov Avrasya Milli Üniversitesi, Kazakistan

ÖZET

Bu makalede çağdaş Kazak toplumunda nesillerin sürekliliğinin korunması ile ilgili genel sorular tartışılmaktadır. Ayrıca makalede toplumdaki nesil ve zaman kategorisi incelenirken J. Ortega y Gasset, K. Jaspers, J. Baudrillard, M. Mead gibi filozofların ve Kazak bilim adamı Garifolla Yesim'in düşünce ve görüşlerinden bahsedilmektedir. Özellikle, Garifolla Yesim'in nesillerin yaşını belirlemek için kullandığı verimlilik katsayısı yöntemi, onun nesillerin davranışını belirlemedeki değerleri ve sömürge sonrası çağdaş düşüncedeki yeri sunulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Nesillerin Sürekliliğinde Zaman Kategorisi, Gençlerin Demografik Yapısı, Neslin Yaşamında Tersine Çevrilebilirlik, Zamanın Yüksekliği.

SOME ISSUES OF INTERGENERATİONAL DİSCOURSE İN KAZAKH SOCİETY

ABSTRACT

This article discusses the general questions of preserving the continuity of generations in contemporary Kazakh society. The article also mentions the thoughts and opinions of the philosophers as J. Ortega y Gasset, K. Jaspers, J. Baudrillard, M. Mead, and the Kazakh scientist Garifolla Yesim when studying the category of generation and time in society. In particular, Garifolla Yesim's method on the efficiency coefficient for determining the age of offspring, his values in determining the behavior of offspring and place in post-colonial contemporary thinking was presented.

Keywords: Time Category in the Continuity of Generations, Demographic Structure of Youth, Reversibility in the Life of a Generation, Height of Time.

GİRİŞ

Kendi nesilleriyle tek bir Kazak toplumu olarak birleşen modern Kazak halkı, bütünlük kuramaz. Nitekim Kazak toplumunda marjinal bilinç ve olma hakimdir. Bunların en basiti, ana dilin kapsamının darlığından, siyasi ve hukuki sistemimizdeki sosyal yükselmelerin zayıflamasına kadar. Modern hükümet, ulusal alanın oluşumundaki stratejilerinin ikili nitelikte olması nedeniyle çatallanma noktaları oluşturur. Devlet veya kamu politikası, sosyokültürel ihtiyaçları hesaba katmadan hareketinin bir sonucu olarak bu süreci değiştirmede tam tersi bir fenomen ile karşı karşıya kalan dualite ile karakterize edilir. Toplumsal gelişimde bir gerileme olduğunu herkes uzun zamandır biliyordu, ancak bu dünyadaki bir ikiliktir, güçlü olduğu politik versiyonun, organizmanın kendisi dışında tam tersi, farklı bir yönü olduğu gerçeğinden bahsediyoruz. Örneğin, dini alandaki devlet politikasının dış tezahürlerinde sekülerlik ilkesi iki koşuldan kaynaklanmaktadır. Birincisi, bu sosyal asansörlerin zayıflaması, gençlik güveninin radikalleşmesidir. Başlangıçta hepimiz gündelik hayatta savaştık, bu dinde radikal hareketlerin etkisi altına giren gençlerle savaştık, kendini gerçekleştirmeye çalıştık. Bir zamanlar başarılı olmamıza rağmen ezici bir şekilde mağlup olduk, gençlerimiz Suriye'deki İslam Devleti hareketinin propagandasıyla aldatıldı. Güçlü bir darbe aldı, ancak kendisine dayatılan inançtan kendini ayıramadı. Öte yandan, varoluşlarında popüler nesil için savaşanlarla aynı güçlerle kendilerini aynı tuzağın içinde buldular. Artık bu grupları iki kez katledebilir.

Devlet sessiz kalıyor, bu alandaki politikalarını din konusunda iyi olan liderlerin yanına atmaktadır. Bu sessizlikte dip, devletin kendisine yapışır. Kamusal düzeyde siyasette de benzer bir fenomen ortaya çıkar. Siyasi seçenek bir alanı düzenlemek için oluşturulur, ancak düzenleme araçlarının insan çıkarlarına aykırı olması nedeniyle başka bir olgunun ortaya çıkmasına neden olur. Doğru politika, doğrudan bir seyir yaratır ve değişimi teşvik eder ve eğer politikanın çelişkili bir anlamı varsa, o zaman birincil politikanın kendisini absorbe etmesi oldukça olasıdır. Bu durumu Çin devletinin demografik politikasında, Kazakistan Cumhuriyeti seçim sisteminde orantılı düzende, Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın ücretli bölüme giren başvuru sahipleri için 50 puanlık bir eşik yükümlülüğünde görüyoruz. Bakanlığın kendisinin de kabul ettiği bir gerçek, ülkenin üniversitelerinden geçiş yapan öğrenci sayısının artmasıdır. Bu tür eğilimler, ülkemizde kapalı, kapalı bir alanda yaşayan etnik grupları güçlendirebilir. Nitekim ülkemiz jeopolitik, ekonomik veya ekonomik güvenliğin gerekçelerini haklı çıkarmak için zamanını harcamaktadır. Bu eğilim toplumun hemen hemen tüm alanlarında mevcuttur, bazen giderek daha belirgin hale gelir. Bununla birlikte, bu sosyal sistemlerdeki sapma değerlerini görmezden gelmeye çalışıyoruz. Bu, mevcut neslin donuk, halsiz ve kayıtsız bir ruh hali içinde olduğu anlamına gelmez.

Toplumdaki Nesil ve Zaman Kategorisi

Bilimde neslin yaşı 10, 15, 25, 30'dur. Örneğin, Kazak halkının geleneksel dünya görüşünde 13 genç ailenin sahibi olarak kabul edilir ve her kaplanın yaşını hesaplamanın yolları vardır. Yavruların yaşını ölçmek için bilimsel bir ihtiyaç olmaması mümkündür. Buna tek bir ihtiyaç var, bu genç nesilleri orta ve yaşlı kuşakların etkisinden ayırmak, ilerici, ileri görüşlü gençleri ayırmak, doğalarında bir değişiklik olmasını önlemek için. Özde, karakterde, bilinçte bir değişikliği önlemek, onu asil mirastan ayrılamayan önceki nesil çelişkili düşünce ve eylemlerden ayırmaktır. Bunun nedeni, eski neslin zamanın değiştiğini anlamasının zor olmasıdır. Ancak günümüz genç neslinin neredeyse tamamının ülke çıkarları için yanıyor olduğunu tekrar söyleyemeyiz. Akademisyen AK Kasymzhanov, “Her şey

zamanla tarih olur. Ve bazı şeyler mevcut durumdan daha alakalı. Bunu takip etmek mantıklı çünkü nesiller arasında büyük bir psikolojik uçurum olduğu yanılsamasını yaratıyor. Çocuklar ebeveynlerinin atası olduğunu söylüyor ”dedi. [Kasymzhanov, 2006: 32].

Bağımsız ülkemizin kuruluşundan bu yana bir nesil yenilendi. Başlangıçta o kuşaklar için çok umut vardı ama o nesil için iğrenç olan uykularından orta kuşak için bir yaşam koşulu olarak çıkamıyorlar. Bu hayalin adı yozlaşma, anadile saygısızlık, yerelcilik, yozlaşma. Bu durum Kazak halkına ana dil okullarında güvensizlik yaratmakta ve diğer etnik grupları yabancılaştırmaktadır. Bununla birlikte, felsefi çalışmalarını şecere alanına adamış olan filozof kuşağının çağı hakkında birçok görüş vardır. Örneğin, İspanyol bilim adamı Jose Ortega ve Gasset eserlerinde şunları söylüyor: “Nesil bir takvim dönemi değil, dönemler bölgesidir. Şu anda, bir neslin yaşam beklentisini 15 yıl olarak tanımlıyoruz, genç neslimiz şimdi otuz yaşında, on beş yaşından on beş yaş büyük. Ya da belki torunlarının her biri, her iki tarafta da yedi yıl sürdü, bu da muhtemelen bu dönemlerin ortalamasına eşittir. [Ortega y Gasset, 1997: 276] Bu görüşe benzer görüşler, filozof I. Kant'ın antropolojik çalışmasında bulunabilir. I. Kant şöyle der: "Kişi 25 yaşında ise yeterince olgunlaşır." [Kant, 103] Genel kuşakta yaş farklılıklarının temelini belirleyen O. Kont 30 yaşında, W. Dilthey 37 yaşında, K. Jaspers, bir kişiye 30 yaşından sonra kimliğini tanıyarak tam varolduğu görüşünde.

Nesil, bir kişinin niteliklerinden biridir. İşte Spinoza'nın bu konu hakkında düşündükleri. "Bir kişinin yaratıldığı son nesne, düşünceye sahip olması, ruhu, düşünme olarak adlandırdığımız özniteliğin gerekli modifikasyonu (tür değişikliği). Burada anlamı, yalnızca modifikasyon dışında başka herhangi bir nesneye karşılık gelmez, eğer değişiklik kaybedilirse, o zaman o ruhta kaybolur. , önceki öznitelik değişmeden kalsa da, aynı zamanda, bir kişi bu şekilde devam etmekten beden kazanır, bu başka bir özniteliğin değiştirilmesinden başka bir şey değildir; eğer bu değişiklik yok edilirse, o zaman artık bir insan dünyası olmayacaktır. Ama devam niteliği değişmeden kalır. eşit koşullar. ” [Spinoza, 1998: 127]

Garifolla Yesim'in verimlilik katsayısı yöntemi

Felsefe Doktoru Garifolla Ysim, ülkemizdeki insanları kalıtsal yapıya göre gruplandırma yöntemi sunmaktadır. Bu metodolojide, kişinin kendisi için, toplum için verimliliği, şimdiki zamanın alaka düzeyine göre incelerken kişi-nesil oranının kullanılması önerilmektedir. Çünkü şu anda devletlerin ekonomik ve kültürel ortaklıkta açık bir politikaya bağlı kalması, ülkelerin "evde bir dünya" prensibiyle küresel eğilimlerde hızla değişmesine neden oluyor. Kuşakların sürekliliği, yaşa göre sınıflandırma, dört kuşağı belirler. Öğretmen, bu dalgalar arasında en büyük verimlilik faktörünün: "Yirmiden otuza kadar olan üçüncü dalga" altın nesil "olduğunu belirtti. Verimlilik çok büyük bir çağ, sadece rehberlik edebilmeniz, yönlendirebilmeniz, öğretebilmeniz gerekiyor. Bunlar bağımsızlık akranları, bunlar XXI yüzyılın vatandaşları. Bebeklerden yirmi yaşına kadar olan dördüncü dalga. Bu "elmas nesli. Çok büyük bir verimlilikleri var." [Ysim, 2019: 2]

Kazakistan Cumhuriyeti İstatistik Komitesi ve Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın açık internet kaynaklarından sağlanan verilere göre 1 Ocak 2020 itibarıyla ülke nüfusu “18 milyon 632 kişi, yenidoğandan 16 yaşına kadar 5 milyon çocuk, 944 bin 816 ülkenin toplam nüfusunun% 32,3'ü olan insanlar. " [edu.stat.gov, 2020] bu gösterge ülkenin geleceğine olan güveni artırır. Ama bu gençliği kendimizin kırabileceğimizden şüphelerim var. Ortaokullarda "çocukların% 65,2'si devlet dilinde, kalan% 30,2'si Rusça olarak eğitim görürür" [edu.stat.gov, 2020].

Kazakistan Cumhuriyeti'nin demografik yapısında Kazak nüfusunun oranı konusunda hala güvenilir ve açık veri yoktur. Bu veriler, 2019 için nüfusun etnik kompozisyonuna ilişkin rakamlarla örtüşüyor. Bu verilerde Kazaklar toplam nüfusun% 71'ini, diğer halklar -% 29'unu oluşturuyordu. Buradaki temel sorun, devleti oluşturan ulus cumhuriyetinin topraklarında, bir bütün olarak nüfusun eşit olmayan yerleşimidir. Sonuç olarak, ülkedeki Kazak halkı milli kültürünü, zihniyetini ve dilini tam olarak kullanamıyor. Güney topraklarındaki bölge ve şehirlerde, toplam nüfusun% 47'si yerleşiktir, kalan% 32 - yoğun nüfuslu Rusça konuşulan bölgelerde, kalan% 21 - batı bölgelerinde. Buradaki temel sorun, Kazak halkının sosyal bir hastalık olarak runik, toprak kullanım hakkının alışılmış şuur ve düşünceyi terk etmemesidir. Gerçek şu ki, ülkede birkaç tehlikeli olay yaşanıyor. Birincisi, bu etnik grupların yerleşmesi, yerel devlet kuran ulusla bütünleşememe nedeniyle tecrit oluşmasıdır.

İkincisi, Kazak halkının, ülkenin sistemiyle ilgili hayal kırıklığı nedeniyle, Rus nüfusunun yaşadığı topraklarda Kazakların hareketsiz kalması nedeniyle, toprak mülkiyeti ilkesine göre Kazak milletinin birbirine ait olması gerektiğidir. Çünkü Kazak dünya görüşünde “siz kendiniz özünüzü terk etmeyeceksiniz” anlayışı var ve içlerinden birinin çekirdeği varsa, kökenlerini terk edecekler. Örneğin Pavlodar şehrinin yeniden adlandırılmasına karşı olan milletimizin temsilcileri. Üçüncüsü, üniversitelere yatırım yaparak gittikçe daha fazla komşu ülke vatandaşını çekiyoruz ve hiç kimse bu bölgelere yerleşmeyeceklerini garanti edemez, çünkü insan doğası ve tüm bunlar siyasi ve kültürel anlaşmayı belirler. Örneğin, demografik yapımızda, Çin halkının listesi hala boş, ancak nüfus artışı artıyor. Bu büyüme kimin ve kimin pahasına gerçekleşeceği pahasına. 2010 yılında kabul edilen "Bölgelerin Gelişimi-2020" devlet programında verilen verilere göre, Kazakistan Cumhuriyeti'nin batı bölgesi, Almatı şehri hariç, GSYİH'nın% 23'ünü ve güney bölgesi -% 17'sini vermektedir. [Bölgesel Kalkınma Programı - 2020, 2010: 4].

Bu nedenle Kazak toplumunun halkların birleşmesi için kendini tanımlama eğilimlerini arttırması gerekmektedir. Bu eğilim, özellikle yoğunlaşan diğer etnik gruplar da dahil olmak üzere güneydeki nüfusun kuzey bölgelerine yerleştirilmesiyle ilgilidir, Kokshetau, Kostanay şehirlerinde bir adaptasyon ekonomik bölgesi oluşturmak gerekir. Bu ekonomik bölgeler birbirine yakın konumlandırılmalı ve aynı bölgedeki insanları konumlandırmalı, böylece birbirleriyle yakın etkileşime girebilmeli, aile bağlarını korumalıdır. Güney halkının zihniyeti bu ilişkinin korunmasına dayanmaktadır. Gelecekte, nüfus bu ekonomik bölgeden, bir kişinin bir isim taşıdığı Petropavlovsk, Pavlodar bölgelerine yerleştirilebilir. Bu bölgelerde tarımın iyi gelişmesi için yerleşim halklarının şehirlere ve üretim merkezlerine uyarlanması gerekmektedir. Bu nedenle, yerleşimci halkların kendi bölgelerine geri dönme arzusu olmayacak.

Şu anda olduğu gibi, halkları açıkta, iletişimsiz bırakıyor, ne kadar maddi desteği olursa olsun, sosyo-demografik etkisi zayıf olacak. Nitekim modern Kazak toplumunda, ülkenin zamanının zamanının gerisinde kaldığı bir gerçek var. 1995'lerden beri, ülkelerin çözme konusunda isteksiz olduğu uluslararası dış sorunlar, şimdi iç koşulları düzenleme zamanıdır. Bu davranış, uzun süredir komşu Rus devletinin dış politikasının özelliği olmuştur. Bu nedenle, bu ülke, etkisini sürdürmek için diğer ülkelere mali yardım sağlamaktadır. Ancak nüfusunun çoğunun ekonomik durumu düşük kalıyor. İnsancıl hukuk, siyasi hukuk ile karıştırılmamalıdır. Diğer komşular, ilk iç ekonomik ve sosyal konumlarını çoktan oluşturmuşlardır ve şimdi uluslararası kuruluşlarla bütünleşme için çabalamaktadırlar. Burada dönüş, devletin ekonomik gücü, iç sosyo-kültürel ve demografik potansiyelin yanı sıra yarışı kimin kazanacağını belirleyen rekabet diline kayıyor.

Profesör Zh. Artykbaev, eyaletteki neredeyse tüm milletlerin tanımlanmasını hızlandırmak için, “tek ulus - tek okul - tek dil - ortak çıkarlar” devlet programını benimsemeyi öneriyor. İnsanlar, insanları devletle birleştiren kimlik aracının dil olduğunu, ancak gücünün dönüşmediğini anlıyor. Bu eğilimler devletin bağımsızlığından bu yana geçerliliğini yitirmemiştir, bu nedenle bu sorun yeni bir fenomendir, mevcut değil, geçmişten taşınmıştır. Aynı zamanda, Garifolla Yesim sosyal potansiyeli eleştirmede "savurgan bir nesil" fikrini sunmaktadır. yeni tarafın torunları. "Sovyet egemenliğimiz altındaki nesil kayboldu, yani kutsallık yok edildi ve yerini sosyalizm, fanatizm, Bolşevizm ideolojisi aldı. Şimdi benim yaşımdaki insanlar 70 yaşındaki büyükleri kutsayamaz. Ve okuldaki ikinci sınıf öğrencileri merhaba diyor. Ve nimet, arzu kutsal bir şeydir "diyor [Ysim, 2018: 55].

Öte yandan elli yaş üstü vatandaşlarımız arasında ülkede işsizlik oranı çok yüksek. Bu insanlar köyleri tutuyor. Aslında Ysim’ın ilgilendiği şu anki kuşak, eski kuşak ovalarında "zor" bir durumda. Bu sunumun önce kişiyi, sonra milliyeti aldığı ülkelerin siyasi tarihinde bilinen bir gerçektir. Yaşlı kuşak, gözlerimizin ve ellerimizin gözlerimizin ve ellerimizin bağlı, laik ve devletsiz olduğu bir dönemde yaşadığımız ve köleliğin boyunduruğundan kurtulduğumuz bahanesine alıştı. Eski nesil yıllarca köleliğin boyunduruğunu taşımaya zorlanırsa, bu yükü sonraki nesle yüklemek ne kadar mantıklıdır. Bu boyunduruğun bu nesli bir elli yıl daha sürüklemeyeceğini kim garanti edebilir? Toplam elli yılı tahmin etmek şüphelidir. Fransız filozof J. Baudrillard "Möbius eğrisi" kavramını önermektedir. Bu, nesle empoze edilen ekonomik veya kültürel bir boyunduruk değil, orijinal değerlerinin nedenlerini ve sonuçlarını anlamamış olmasından dolayı toplum tarafından bir provokasyondur. Filozofa göre, dünyamız tek bir düz çizgi anlamına gelmez, adalet tersine çevrilebilir. Ters, konuları tehlikeden kurtarır. Möbius eğrisi problemin altına inmez, ancak yüzen yüzey tabakası nedeniyle düşer. Bu nedenle kimse geleceği tahmin edemez. Moebius döngüsü tarafından modellenen sistemlerin organizasyon mantığına tam olarak uygun olarak, tamamen rastgele bir neden ve sonuç dünyasındayız. Moebius skandalı şu ya da bu şekilde örtüşen eylemlerin gelecekteki sonuçlarını hiç kimse tahmin edemez " [Baudrillard, 2006: 27].

Bu süreç, toplumun farklı alanlarında farklı anlamlarda yansıtılır. Örneğin, günlük yaşamda bir alkolik dindar bir kişi, hatta bir vaiz olur ve hafif fikirli bir kişi, zamanı geldiğinde bilge bir yaşlı adama döner. Siyasi alanda, çok çocuğu olan annelere ayrılan faydalar, erkekler arasında tembellik kaynağı, ekonomik başarıların kağıt üzerinde hızlı gelişimi vb.

Kazak halkının bir atasözü vardır: "Elli yıl sonra ülke yeni, yüz yıl sonra tenceredir.” Tanrı ülkeyi tencere olmaktan korusun. Garifolla Ysim, özellikle 50 yıllık küresel değişim içinde yenileme kelimesinin modasının geçtiğine ve anlamını yitirdiğine inanıyor. Garifolla Esim, nesillerin birbiri ardına, değerlerinden bahsetti: “Her neslin kendi değer sistemi var, bu yüzden üç değer sisteminden bahsetmemiz gerekiyor. Üç değer sistemi ana nesildir - aynı değer sistemini, ortayı ve dolayısıyla eski nesli bünyesinde barındıran nesil - aynı zamanda bir değerler sistemidir. Neden birlikte üç nesilden bahsediyoruz? Çünkü bugün yaşıyorlar. Aynı masaya oturanların hep üç kuşak yaşadı. Bu süreklilik demektir. Üçü de söylem yaratıyor" [Ysim, 2018: 52].

Aynı zamanda, teknolojik ve ekonomik anlaşmanın kamu bilinci üzerindeki karşılıklı etkisi nedeniyle, Z kuşağının dünyanın hemen hemen tüm ülkelerinin uzayındaki yeri, 2005'lerden sonra doğan Alpha kuşağı tarafından işgal edilmektedir. Bu alfa neslinin karakterinde ve bilincinde, dünyanın bütünsel algısında samimiyet değil sanallık hakimdir. Bu sanal hayatın alışılagelmiş bilincinde, "Mavi Balina" gibi oyunlar nedeniyle ergenler arasında intihar

görüyoruz. Sonuçta, Jean Baudrillard'ın tanımına göre, modern dünya kendisini simülaküler bir imaja yerleştirmiştir. "Kapladığımız bilgilerle hızla ilgileniyoruz ve her şeyi izleyeceğiz bu dirsekle. Ama sonunda, sadece bir dezenformasyon canavarına dönüşüyoruz. İşler çok doğru ve açık hale gelirse, o zaman bazı gizli güçler bize onlardan daha fazlasını vermez, bunun sonucunda da düşüncesiz kalırız " [Baudrillard, 2006: 23].

Sonuçta, umduğumuz dünya bir kopyadır. Sanallığın ekonomik verimliliği, bilgi programlarının kullanımı yoluyla küresel finans piyasalarına serbestçe erişme yeteneği ve zamanı ve parayı verimli bir şekilde yönetme yeteneğinin ortaya çıkmasıdır. Bugün sadece bu alfa nesli sanal dünyada modası geçmiş durumda, çünkü hepimiz o dünyada yaşıyoruz ve aynı klişelere tabiyiz. Ysim'e göre yetenekler ve nitelikler arasında bir karmaşa var. Bilgi değişimin anahtarıdır, ancak kitle bilincinde birlik, kimlik inkar, insanlığın özüne karşı isyan küller içinde yanmaktadır. İnsan bacağı topraktan ve besin maddelerinden kesilir. Bu kırılma, yirminci yüzyılın başlarında komünist ideoloji kuşatması altında Kazak bozkırlarında meydana geldi ve kafa karışıklığına neden oldu. Bugün bile, kitlelerin egemenliğine ve hatta kültürel zevklerin başkalarına dayatılmasına, küstahlığın büyümesine yol açtı. Öte yandan, sosyal bilinci belirleyen, seçilen grubun, elitin, sosyal süreçleri, neslin davranışını yapay olarak kontrol etmesi mümkündür. Bu eğilim, geleneksel değerlerine ve dini inançlarına rağmen, özellikle sanal dünyada, herkesi ortak bir hedefin kurbanı haline getirebilir. Baudrillard, "Bedenin değişmez olduğu kültürlerde, yaşamın sembolü değildir ve sağlığı, bütünlüğü ve uzun ömürlülüğü umurlarında değildir" diyor. [Baudrillard, 2006: 18] Örneğin, Aralık 2019'da ABD askeri istihbaratı İran'ın askeri komutanlarından biri olan Qasem Süleymani'yi ve cenazesinde yaklaşık 20 kişiyi öldürdü. J. Baudrillard'a göre gerçeklik ile sanallık, iyi ve kötü arasında bir tersine dönme vardır. Bu fikir, Kazak halkının kültürel antropolojisinde gayret kavramı anlamına geliyor.

Kazak halkı, günlük yaşamlarında ve sosyal çevrelerinde milletin özünü temsil eden gelenek ve değerleri korur ve saygı duyar. Örneğin, bir aile kurma konusunda şecere ezberlemek gibi. Bu nedenle Kazak toplumunda geleneksel, muhafazakar ilişkiler modern liberal değerlere paralel olarak gelişmektedir. Margaret Mead'in post-figüratif kültüründe, geleneksel Kazak ailelerinde yaygın olan bir baba ile büyük oğul arasında bir yaşam çatışması görüyorum. Çoğumuzun fark ettiği gibi, büyükanne ve büyükbabalar tarafından yetiştirilen nesil, ebeveynleri tarafından öğretilmek istemez ve bazen buna karşı çıkarlar. Büyükanne ve büyükbabalar ölmesine rağmen, en büyük oğul veya kız ayrı bir aile seçti ve "sakat bir çocuk" olarak kaldı. Yaşlı ve genç kuşaklar arasındaki siyasi ve kültürel söylemler, değişen toplumlarda ısrar ediyor. Margaret Mead, “Bir baba torunuyla ittifak yapar ve baba oğlunun ona itaat etmesini ister ve baba hem babaya hem de çocuğa çekici gelmez. Post-figüratif toplumun tüm sistemi şu anda ve burada ilkesiyle yaşıyor, izleyicinin dağılmasından korktuğu için geçmişi tartışmakla ilgilenmiyor. "Çünkü genç nesil doğuştan bu hayatta her şeyi duyar ve görür ve çocuk için dokunulmaz bir gerçeklik olarak algılanır" [Mead, 1988: 222]. “Kültürel süreklilik açısından, her değişimin yavaş ve farkedilmez olduğu post-figüratif kültür türüne dikkat etmek gerekir. Yetişkinlerin geçmişi, her yeni neslin geleceğidir; İzledikleri yol, gelecekteki çocukları için bir rehber olacaktır. Yetişkinler, yavrularına yaşamın değişmeyen bir devamlılığı duygusu verir" [Masalimova, Kulsarieva, 2011: 73].

Jaspers'ın bu konuda çok güzel bir fikri var, "Zamanın gereklerini yerine getiremediğiniz için sizi suçlamak, yeni nesli anlamamakla aynı şey. Yalnızca yeni gerçek, yalnızca gençlik zamanın gerçekliğini temsil edecek" [Jaspers, 1994: 303]. “Gençleri fetheden herkes, bir geleceklerinin olduğunu kesinlikle bilir. Dürüstlük ruhundan doğan eğitim, gençlerin

kendi başlarına gelişmediklerini büyük ölçüde bilir. Gençler olarak saygı duyuyorlar, dinliyorlar, inanıyorlar ve hiçbir anlamı yok; ya da gençlerin geleceğe hazırlanıp bağlanmaları için bir fırsat. Dağılma koşulları altında gençler kendi başlarına değer kazanıyorlar. Bu yüzden gençler kendilerini kaynak gibi hissediyor ” dedi [Jaspers, 1994: 354].

Jaspers aynı zamanda halkın yeniden doğması gerektiğine inanıyor, bu da ütopik romantizmle ilişkilendirilse de toplumla yeniden bir araya getirilmelidir. Yetiştirilme istikrarsızlığı nedeniyle, insanlar gerçekten yoldan sapmaya eğilimlidir, ancak gelecek nesiller için fırsat, zorlukların üstesinden gelmektir. Antropolog M. Mead, üç kuşağın söylemini düşünüyor. “Her kültürde süreklilik, üç kuşağın aynı anda var olmasıyla bağlantılıdır. Post-figüratif kültürlerin önemli bir sınırı, eski neslin her hareketinde yansıtılan, yaşam tarzlarının, ne kadar değişken olursa olsun, o zamanlar olduğu gibi sabit, ebedi kaldığı varsayımıdır. Diğer kültürlerden ayrı yaşayan halkların basit kültüründe, bu etkileşim kültürü her durumda bir kabartma görüntüsünde sunulur, ancak çok karmaşık kültürlerde post-figüratiftir, yani belirli kültürel formların silinmez damgalarının nesilden nesile başarıyla geçtiğini anlamaz. Elbette değişime yol açan koşullar her zaman gizlidir. Aynı zamanda, bazı kuşaklar davranışlarını çağdaşlarının davranışlarına göre modellerler ve bu, dedesinin ve babasının davranışından farklıdır. Her birey, kendi kuşağının diğer üyeleri için model olarak yeni bir stil yaratabilir. Yapılandırma, genç neslin deneyimleriyle ebeveynlerinin, büyükanne ve büyükbabalarının ve diğer yaşlı nesillerin deneyimleri arasındaki radikal bir farkla karakterize edilir. Bu gençler ilk nesil olsun ya da olmasın, ebeveynleri yaşlarına göre rol model olamazlar. Gençlerin çağdaşları için model oluşturabilecek kendi davranışlarını yaratmaları gerekir [Mead, 1988: 224].

Yeni bir toplumsal beden olarak bu nesil kategorisini inceleyen bilim adamı, İspanyol filozof Jose Ortega y Gasset idi. Özellikle: “Aynı ortamda yan yana yaşayan bir çağdaşlar topluluğu bir nesildir. En başından beri, nesil iki özellik tarafından birleşmiştir: yaşın birliği ve yaşamın tüm bağlantıları. Her neslin, her şeyden önce tarihsel zamanda kendi yeri vardır, yani, şarkının herhangi bir notasında olduğu gibi, bir öncekiyle sıkı bir bağlantı içinde müzik yaratırsa, o zaman insanın torunları aracılığıyla bir melodi yanı sıra bir kendini açıklama yaratır. İkincisi, nesil uzayda yerini alacak" [Ortega y Gasset, 1997: 261]. Aynı zamanda, Ortega y Gasset, insan varoluşunun sonunu ifade eder ve "benzersiz bir imza sahibi, bireylerin neslinde yer alan bir tür kamusal, tüm yaşam modelidir" [Ortega y Gasset, 1997: 263].

Bu nedenle bireyler, yaşlarına bağlı olarak çağdaşlarını tanıyarak ve aynı anda diğer bireylerle yan yana yaşayarak dinamik bir sistem oluştururlar. Bu sistemde, H. Ortega ve Gassett, kendi kimliklerini tanımanın yanı sıra, geçmişin temellerini, zamanlarını ve geleceklerini sosyal uyumun uygulanmasıyla ayırt ederler. Bunlar: Birincisi, dünyayı zekice tanıyan ve başkalarını etkileyerek kendi kararlarını veren birey; İkincisi, insana bir sosyal çevre, zamanın egemenliği fikri verilir, bu nedenle yaşamın yapısı sabit kalmasına rağmen, beklentileri değişir, bu da yaşamın draması anlamına gelir. İnsan bir dramdır; Üçüncüsü, insan, imajı, enerjisi aracılığıyla, dünyayı gerçek bir faaliyet derecesiyle yaratır, sürekli yeniden inşa eder. Dünya, her şeyden önce insan yapımı bir araçtır, onu yapma sürecidir; Dördüncüsü, hayat, zamanın ruhu ile karakterize edilen belirli bir kolektif yaşamın gerçekleri ile iç içe geçmiştir, dünya bireysel inançlardan bağımsız olarak oluşur. Ortega y Gasset “Zaman fikirlerle, kararlarla dolu, havada süzülüyor, bizim için hiçbir şey ifade etmeyen anonim bir konu var. Özneli bir toplum ”dedi [Ortega y Gasset, 1997: 258]. Çünkü insanın bir niteliği olarak nesil, dünyada ve toplumda mevcuttur. Bilim adamına göre, zamanın ruhu, özünde bir insana, zamanının inançlarını özümseyerek büyüdüğünü düşündürür. "Bir neslin diğeriyle diyalogu ve çatışması gibi temel tarih kavramı" [Ortega y Gasset, 1997: 268].

Aynı zamanda H. Ortega ve Gasset, çalışmalarında her zamanki gibi zaman kavramına geçmiştir, ancak insanın hayatındaki deneyimi kadar, şimdiki zamanın ve geleceğin bir karakteri olarak zamanı, yapısını belirleme ruhunu, yaşam süresini değerlendirir. Örneğin, "Zaman, her neslin" bizim zamanımız "dediği gibi, yaşayan, çalkantılı bir zamandır, her zaman zirveye ulaşır, bugün geçer, orada yakalanır veya düşer. Bu sefer, düşüşün imajını anlamak için, düşüş yaratıldı" [Ortega y Gasset, 1997: 54].

Zamanın ruhunu insanların inancında ortak bir payda olarak tanımlar. Toplumda da eksik olduğumuz değer, halkımızın milliyet ve devletin oluşumunda göreceli bir bütünlük oluşturamamasıdır. Bu görelilik tek bir ideolojiye aykırı değil, ülkenin ulusal çıkarlarının korunması içindir. Sonuçta, dış politikada iki büyük imparatorluğun baskısı altındaki bir ülkeyiz ve iç sistemimizde birleşmezsek, bir başka kader armağanıyla karşı karşıya kalabiliriz. Bu görüş müttefikimiz Belarus'taki mevcut durumdan kaynaklanıyor olabilir. Sonuçta, nesil zamanı, insanın içsel duyguları ve sezgisinden önce bilincin, nesnelliğin ve nesnelliğin heyecanının uyanmasıdır. Devlet organizmayı önemsiyorsa, ahlaki değerlere çok düşkün olmamalıdır. Bu, Aristoteles, el-Farabi, Machiavelli, Morgenthau zamanlarına kadar uzanan bir gerçektir.

Filozof Ortega y Gasset, çalışmalarında, zaman yüksekliği terimini önerdiler ve insan doğası ile ona tırmanırken nesillerin bilinci arasındaki çelişkiyi gösterdi. Çelişki bir savaş ya da birbirinin tamamen inkârı değildir, gerçek olarak alınır. Çünkü zaman, bireye, toplumsal gruplara, topluma, çağın ruhunu beden aracılığıyla, insanın tarihsel, sıradan bilincinin sezgisiyle takdir etme olanağı tanır. Ortega y Gasset'in zamanın yüksekliğini "yaşayan bir eziyet", bir tepe, bir düşüş, bir direniş, içkin ve dışsal bir zaman olarak adlandırmasının nedeni budur. "Çünkü hızlı değişen zamanlar yorucu. Geçmişin şimdiki zamandan aşağı olduğu doğru değildir, her zaman geçmişten aşağı değildir ve geçmişte kaldığı ve korunduğu için hepsinden aşağı değildir. Yükseklik, yaşamın başarısında her çağda farklı anlaşılır ” [Ortega y Gasset, 1997: 54].

Bu nedenle, Ortega y Gasset tarafından önerilen zaman, bir mükemmellik zamanına, bir özgüven zamanına, ıssız bir iç ölüm zamanına bölünmüştür. Zamanın zirvesinde olduğumuzu, ölü zamanın başından beri tükendiğimizi düşünmek yanıltıcıdır. Bu tarihsel eğilim, toplumumuzun Sovyet döneminde, totaliter sistemlerde hala var olan bir değerde gerçekleşti. Tarihte bildiğimiz şey, herhangi bir imparatorluğun kötüden daha kötüye gittiğidir. Dolayısıyla zaman içinde sonsuzluk ve sonsuzluk diye bir şey yoktur. Zamanın yüksekliği kişinin kafasına inmek ve başkalarını değerlendirmekle ilgili değil, süreç içinde kalarak kendini tanımakla ilgilidir. Ortega y Gasset şunları söyledi: "Tarihte ilk kez, standardı olmayan, kendisi için örnek bir şey görmeyen bir çağ var, bu yüzyıllar boyunca miras kalan bir şafak, çocukluk gibi. Bize ün salmış taşralı, dar, günahkar bir Rönesans ile yaptığımız şey kaba görünebilir ve gülümseriz. Çağımızın temel özelliği, günümüzün geçmiş tarafından ciddi şekilde kesintiye uğraması ve bu da bugün hayatımıza kafa karışıklığı getiriyor ”dedi [Ortega y Gasset, 1997: 60].

Bu, bir kişinin zaman anlayışındaki bir çelişkidir, bir yandan geçmiş deneyimin yadsınması, öte yandan gelecek neslin reddedilmesidir. Jose Ortega ve Gasset bu durumu yalnızlık olarak tanımlıyor. Yalnızlık, tek taraflı bir nitelik olarak şekillenir ve bizler gibi milletimizin diline saygı duyarken, onun kalbinde sömürgeleştirilmiş bir bilinç vardır. Toplumumuz hala post-emperyal düşüncede bir dizi oluşturamıyor ve tarihi eserlerini koruyamıyor. Ulu Akat Ata, anılarında atamız Shakarim'in geçmişin zorlukları hakkındaki düşüncelerini anlatır. "İnsan sadece şimdiye değil

geleceğe de sahip. Çağ geri çekilmez, ileri doğru hareket eder. Hayat yenilenir, hayat yenilenirse insan arınırdı. Hiçbir şey kaybolmayacak, değişecek. Tarih ebedidir, geçmişin saflığını ve geçerliliğini alacaktır ” dedi [Shakarim, 2007: 195].

Buradan insan yaşamında tarihe dayalı, sonsuz değere sahip nesnel, istikrarlı bir zaman olduğunu ve aynı zamanda toplumdaki siyasi ve sosyal süreçlerle ilişkili ve insan değişiminin neden olduğu geçici bir zaman olduğunu görüyoruz. Ne de olsa insan, doğasını ve dünyayı tam olarak anlamış olmasından ya da toplumun gözündeki zayıflığından, dünyayı kendi bilgi ve vizyonuna göre yönetmek ister. Bu nedenle insan doğası değişkendir. Atamız Shakarim bu zamanı dalgalar zamanı olarak tanımlıyor. "O zaman sadece bizim dikkatimize geldi. Bir dalga alır. Bu sadece geçicidir. En önemli şey bu dalganın geçişi, nasıl geçileceği. Sonra kırılmadan veya dönmeden bütünlük durumuna geçin. Bu geçici bir akış, geriye doğru bir adım, geri adım. Geri çekilme sırasında bile, bir geri güç, bir geri akış vardır " [Shakarim, 2007: 211]. Buna göre, Shakarim Haji zamanında kişi cesaretini ve karakterini kaybetmemelidir, çünkü zamanın zayıfları dans ettiğine, yorduğuna ve zayıflattığına inanmaktadır. Jaspers, bu kişinin karakterinin tarihteki olaylara göre değiştiğini söylüyor: “Doğamız öyle ki, yaşayan bir deli olan bir insan gördüğümüzde onunla iletişimi kesiyoruz. Toplama kamplarında insan imajının kaybolmasında doğada yanlış bir şey yok, o insanın kendisidir ve herkese yayılır" [Shakarim, 2007: 161].

Atamız Shakarim'in düşüncelerinin zamanından bütünlüğünü kaybetmeden geçmek, günümüz kuşağının görevlerinden biridir. Büyük büyükbabamızın düşüncelerine dayanarak, Alman filozof Martin Heidegger'in de zamanın özü olarak tanımladığı varoluşsal varoluş kavramının temel fikrini anlayabiliriz. Heidegger'in varlık ve zaman ilişkisine ilişkin çalışmasında, doğa ve çevreye ilgi, ilgi ve korku gibi anlam biçimleri yansıtılır. Bu nedenle Heidegger, "zamanın gün ışığına çıkması ve varoluşla ilgili herhangi bir anlayış ve tartışmanın ufku olarak anlaşılması gerektiğini" söyledi. Bu durumu görebilmek için, zamanın ilk berraklığından anlaşılabilir bir varlık olarak varoluşun zamansal anlaşılabilirliğinin ufkunun varlığına ihtiyaç vardır” dedi [Heidegger, 1997: 18].

"Gerçeklik her zaman zaman biçiminde tutulur, varoluş sorusunun cevabı kapalıdır, kapalı bir tezde yer alması imkansızdır" [Heidegger, 1997: 18]. Bu varlık ile zaman arasındaki ilişkiyi belirleyen kriter, katılımın varlığı ve ontolojik-ontolojik önemdeki gerçekliği veya eylemsizliğidir. Dolayısıyla insan yaşamı geçicidir, aynası yavruların karakterinde korunur.

SONUÇ

Dolayısıyla, modern Kazak toplumundaki neslin normal bilinci ve doğası ortak bir sosyal sistemin benimsenmesindeki farklı görüşlerin iç çatışmasına bağlıdır. Bu, geleneksel, zihinsel değerler, çoğunlukla ideolojik programlar dahil olmak üzere halkla ilişkilerin sistematikleştirilmesindeki kamu politikasının zayıflığından kaynaklanmaktadır. Mevcut nesil, özellikle 0-16 yaş arası çocuklar, toplam nüfusun% 32'sini oluşturmaktadır. Bu, yabancı dil ve teknik dil öğrenme açısından çok duyarlı ve uyarlanabilir sosyal bir genç insanlar grubudur. Bununla birlikte, modern epistemoloji anlayışındaki nesillerin görüşleri ve değerleri farklıdır. Modern Kazakistan'ın siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel sisteminde üç neslin yan yana yaşaması ve bir önceki neslin konumunu kaybetmemesi ülkeyi küreselleşmedeki değişimlerden uzak tutmaktadır. Devlet organizma olarak zamanını boşa harcıyor. Nesiller arası ardışık geri

bildirimlerdeki eksikliklerden biri, bu eski neslin değerlerini ve zihniyetini gelecek nesillere, gelecek nesile empoze etmesidir. Sonuç olarak, yeni bilgiye sahip gençler bile kardeşinin etkisinden kurtulamıyor. Ortega y Gasset, bir kişinin belirli bir yapı oluşturarak devlet ve toplumla etkileşiminde mükemmel olmasının, zamanının içsel ölümüne yol açacağı görüşündedir. Bu nedenle, neslin insan faaliyetinde zaman, zamana, kararlılığa ve verimliliğe yansır.

KAYNAKÇA

1. Касымжанов А.Қ. Қазақ халқының философиялық мұрасы. // Оймен ұғынылған дәуір. -Алматы: Аударма, 2006, -440б.

2. Ортега и Гассет Х. Избранные труды. -Москва: издательство Весь мир, 1997. -704с.

3. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. [Anthropology from a pragmatic point of view] -Санкт Пебербург: Наука, 1999. - 471 с.

4. Спиноза. Избранные произведения. Ростов на Дону: Феникс, 1998. - 608с.

5. Есім Ғ. //Өркениетке қазақ болып енуіміз қажет. Қазақ үні газеті. 04.09.2019.

6. Бодрийяр Ж. Пароли от фрагмента к фрагменту. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. -200с.

7. edu.stat.gov, 2020

8. Қазақстан Рсепубликасының «Өңірлерді дамыту бағдарламасы – 2020». Астана, 2010.

9. Есім Ғ. 2017.Өнегелі өмір. Алматы, Қазақ университеті. -401 бет.

10. Мид М. 1988. Культура и мир детства. Москва: Наука. -283с.

11. Масалимова А., Құлсариева А. Мәдени антропология. –Алматы: қазақ университеті, 2011. -162б.

12. Ясперс К. Смысл и назначение истории. [Meaning and purpose of the story] -Москва: Издательство Республика, 1994.- 527 с.

13.Тұрдықұл Ш. Шәкәрімтану мәселелері [The problems of science Shakarim]. Алматы: Раритет, 2007. - 448б.

14. Хайдеггер М. Бытие и время. Перевод Бибихин В.В. Москва:Наука,1997. 451 с

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİM İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Tolga TOPCUBAŞI
MEB, topcubasitolga@gmail.com

Gamze CEBECİ TOPCUBAŞI
MEB, gmzcebeci@gmail.com

Gülşah SEZGİN
MEB, gulsah_sezgin55@hotmail.com

ÖZ

Tüm dünyada etkisini hızlı bir şekilde arttıran ve pandemi haline gelen COVID-19 nedeniyle zorunlu bir dijital dönüşüm ile karşı karşıya kalınmış ve bu dijital dönüşümün en büyük yankıları eğitim dünyasında meydana gelmiştir. Küresel çapta bir krize neden olan COVID-19 salgını nedeniyle 2019-2020 öğretim yılında tüm ülkeyi kapsayacak bir sistem kurularak, öğretim uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülmeye başlanmıştır. Salgın sürecinde Türkiye'de eğitim, MEB'in (Milli Eğitim Bakanlığı) kontrolü altında her bir kademede ki dersler için ayrı ayrı uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. İlkokul kademesinde uzaktan eğitim sürecinin nasıl geçtiği sorusundan yola çıkarak, bu kademede uzaktan eğitimin uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin bu süreç hakkındaki görüşleri değerlendirilmek istenmiştir. Bu araştırmanın amacı; uzaktan eğitimin uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde, Bağcılar ilçesinde farklı devlet okullarında görev yapan 55 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerine açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Açık uçlu anket sorularına verilen yanıtlar ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile oluşturulan belirli kategoriler altında toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden yola çıkarak araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenleri; uzaktan eğitimin tek başına yetersiz olduğunu, uzaktan eğitimin sadece destek amaçlı kullanılabilecek bir öğretim aracı olabileceğini, uzaktan eğitim ile eğitimde fırsat eşitliliğinin sağlanamadığını, öğretmen merkezli olduğundan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığını, uzaktan eğitimde öğrencilerin dikkatini çekme ve motivasyonunu sağlamada zorlandıklarını, öğrencilerin tamamının erişim sağlayamadığını, öğrencilerin ekran başında gereğinden fazla kaldığını, uzaktan eğitim ile sosyalleşmenin sağlanamadığını görüşlerinde ifade etmişlerdir. Bunun dışında çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim ile yaşanan sıkıntıların giderilmesi için; ebada sistemsel yaşanan sıkıntıların giderilmesi gerektiğini, ihtiyaç sahiplerine tablet verilmesi gerektiğini, eba destek noktalarının çoğaltılması gerektiği, öğrenci ve öğretmenlere ucuz internet sağlanması gerektiğini, öğretmenlerin uzaktan eğitimi daha verimli kullanabilmesi için öğretmenlere eğitimde dijital materyaller ile ilgili uzaktan hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiğini görüşlerinde ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, uzaktan eğitim, sınıf öğretmenleri görüşleri.

EVALUATION OF CLASS TEACHERS 'OPINIONS ABOUT DISTANCE EDUCATION IN THE PANDEMIC PROCESS

ABSTRACT

Due to COVID-19, which has rapidly increased its impact all over the world and has become a pandemic, a mandatory digital transformation has been faced, and the biggest repercussions of this digital transformation have occurred in the education world. Due to the COVID-19 epidemic that caused a global crisis, a system that would cover the whole country was established in the 2019-2020 academic year, and education started to be carried out through distance education. During the course of education in Turkey, MEB (Ministry of Education) was carried out by separate courses for distance education under the control of each stage. Based on the question of how the distance education process was passed at the primary school level, it was aimed to evaluate the opinions of the primary school teachers who are the practitioners of distance education at this level about this process. The purpose of this research; to evaluate the opinions of primary school teachers, who are the practitioners of distance education, about distance education during the pandemic process. Case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 55 primary school teachers working in different state schools in the province of Istanbul, Bağcılar district. In this direction, a questionnaire consisting of open-ended questions was applied to the primary school teachers in the study group. The data collected with the answers given to open-ended questionnaire questions were collected under certain categories created by the content analysis method. Based on the data obtained in the research, the primary school teachers who took part in the study group as a result of the research; distant education alone is insufficient, distance education can be a teaching tool that can only be used for support purposes, equality of opportunity cannot be achieved in distance education with education, it is not suitable for the constructivist approach because it is teacher-centered, they have difficulties in attracting and motivating students in distance education, that not all students can access In their opinions, they stated that they stayed on the screen longer than necessary and that socialization could not be achieved with distance education. In addition, primary school teachers in the working group to eliminate the problems experienced with distance education; They stated that the systemic problems experienced in eba should be eliminated, tablets should be given to those in need, eba support points should be increased, students and teachers should be provided with cheap internet, and teachers should be given in-service training on digital materials in education in order to use distance education more efficiently.

Keywords: Pandemic, distance education, primary school teacher views.

GİRİŞ

Koronavirüs kaynaklı küresel salgın bütün dünyada eğitimde önemli bir krize sebep olmuş, Türkiye'de, okullardaki eğitime ara verilmiş, 20 milyonu aşkın öğrenci ve bir milyondan fazla öğretmen yüz yüze eğitimden uzak kalmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) 13 Nisan 2020'de açıkladığı verilere göre COVİD-19 salgınından etkilenen 192 ülkede okullardaki eğitime ara verilmiş ve 1,5 milyardan fazla öğrenci yüz yüze eğitimden uzak kalmıştır (UNESCO, 2020).

Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD), COVID-19 salgınına ilişkin, dünyanın 98 ülkesinde eğitim alanında alınan tedbirlerden yola çıkarak yayınladığı 2020 yılı raporunda; bu dönemde öğrencilerin öğrenme fırsatlarını korumak adına etkili ve bilinçli stratejiler geliştirilmediği takdirde öğrencilerin ciddi öğrenme kayıplarına uğrayacağını, bu süreçte eğitim sistemlerinin eğitimin devamı adına alternatif planlar geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir (Koç, 2020).

Türkiye ise bu süreçte COVID-19 salgını nedeniyle 2019-2020 öğretim yılında tüm ülkeyi kapsayacak bir sistem kurarak, öğretimin uzaktan eğitim yolu ile devam etme kararı almıştır. Salgın sürecinde Türkiye'de eğitim, MEB'in (Milli Eğitim Bakanlığı) kontrolü altında her bir kademede ki dersler için ayrı ayrı uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Uzaktan eğitim, daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürebilmek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek amacıyla farklı fiziksel mekânlardaki öğretmen ve öğrencilerin, çeşitli iletişim teknolojileri yardımıyla etkileşimde bulundukları, öğretme-öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiği bir sistem olarak tanımlanabilir (Yalın, 2001; Gelişli, 2015).

Dünyada yaklaşık üç asır önce başlayan uzaktan eğitim çalışmaları, Türkiye'de bundan iki asır sonra gündeme gelmiş ve çok kısa süre içerisinde eğitimde ana akımın bir parçası olmuştur. Ülkemizdeki ilk uzaktan eğitim faaliyetleri yazışarak yapılmış, daha sonra görsel ve işitsel araçlarla devam etmiş, son olarak da bilişim tabanlı uygulamalar kullanılmaya başlanmıştır. 1970'li yıllarda daha çok ortaöğretim düzeyindeki faaliyetler 80'li yıllarda yükseköğretimde uygulanmaya başlamıştır. 2000'li yıllardan itibaren bilişim teknolojilerindeki gelişmeler sonucunda uzaktan eğitimden büyük kitleler yararlanmaya başlamıştır (Bozkurt, 2017).

Uzaktan eğitim konusunda Türkiye'nin önemli bir birikime sahip olduğu söylenebilir. Bu birikime en önemli katkıyı yükseköğretim alanında Açık Öğretim Fakültesi ile Anadolu Üniversitesi'nin, Açık Öğretim Lisesi ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulamaları ile Millî Eğitim Bakanlığının yaptığını söylenebilir (Aktaş, 2020). Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2019 yılı verilerinde; Türkiye'nin teknolojik alt yapısı, geniş bant internet ağı ve teknolojik araç imkânları öğrencilere verilecek destek konusunda iyi durumda ancak yeterli olmadığı, hanelerde bilişim teknolojileri ve internet kullanımının, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından iyileştirilmeye ihtiyacı olduğunu belirtilmiştir (TÜİK, 2019).

Tüm bu dayanaklardan yola çıkarak, ilkokul kademesinde Türkiye'de uzaktan eğitim sürecinin nasıl geçtiği, bu sürecin avantajları ve dezavantajları, yaşanan sıkıntıları ve bu sıkıntıların giderilmesi için yapılması gerekenleri işin

mutfağında olan öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak detaylı bir şekilde analiz etmek amacıyla bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu minvalde İlkokul kademesinde uzaktan eğitimin uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin bu süreç hakkındaki görüşleri değerlendirilmek istenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitimin uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini değerlendirmektir. Bu başlık altında cevap aranan sorular şunlardır:

- Uzaktan Eğitim ile öğrenebilme konusundaki görüşleriniz nelerdir?
- Uzaktan öğretimi ve geleneksel öğretimi öğrenme ortamı bakımından karşılaştırınız.
- Size göre uzaktan eğitim sürecinin avantajları nelerdir?
- Size göre uzaktan eğitim sürecinin dezavantajları nelerdir?
- Uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?
- Size göre uzaktan eğitim ile ilgili sıkıntıların giderilmesi için ne tür çalışmalar yapılabilir?

YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden 'durum çalışması' kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgunun veya olayın derinliğine incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubunu, İstanbul ilinde, Bağcılar ilçesinde farklı devlet okullarında görev yapan 55 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu gruptaki adayların 32'si bayan, 23'ü erkektir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde 'kolay ulaşılabilir durum örneklemesi' yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme türünde araştırmacı, yakın ya da erişilmesi kolay bir durumu veya bireyleri seçmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan anket formu google formda hazırlanıp öğretmenlere ulaştırılmıştır. Açık uçlu anket sorularına verilen yanıtlar ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile oluşturulan belirli kategoriler altında toplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada altı alt problem belirlenmiştir. Analiz edilen verilerden hareketle ulaşılan bulgular, her bir alt problem için, tema, frekans ve katılımcı görüşleri çerçevesinde sistematik bir biçimde ifade edilmiştir.

1. Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın ilk alt problemi 'Uzaktan Eğitim ile öğrenebilme konusundaki görüşleriniz nelerdir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde, görüşme yapılan katılımcıların düşünceleri toplam 7 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim İle Öğrenebilme Konusundaki Görüşlerine Ait Temaların Frekansları

N= 55	**f**
Yetersiz.	29
İlkokul öğrencileri açısından uzaktan eğitim yetersiz kalmaktadır.	9
Pandemi zamanında yapılabilecek en verimli eğitim şekli.	7
Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime destek amaçlı kullanılabilecek bir öğretim aracı olduğunda daha verimli olur.	5
İçsel güdülenme varsa uzaktan da öğrenilebilinir.	2
Öğrenme düzeyi yüksek olan öğrenci için yüz yüze eğitimle aynı.	1
Boş/Anlamsız	2
Toplam	**55**

Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile öğrenebilme konusundaki görüşleri incelendiğinde; çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğu uzaktan eğitim ile öğrenebilmenin *"yetersiz"* olduğunu ifade etmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin en çok ifade ettikleri diğer görüş ise uzaktan eğitimin ilkokul kademesi için yetersiz olduğu görüşüdür. Bu durumla ilgili Ö-21 ve Ö-19 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

Ö21. *Tabi ki bir yüz yüze eğitim kadar verim alınması beklenemez Lise düzeyi için belki daha olabilirliği var fakat özellikle ilkokul seviyesi için pek parlak olduğunu düşünmüyorum.*

Ö19.*Uzaktan eğitim yeterli bir öğrenme şekli değildir (ilkokullar için) üniversite için bile belki.*

Ö-21 ve Ö-19 kodlu öğretmenin görüşlerinden yola çıkarak öğretmenlerin bir kısmının ilkokul seviyesinin uzaktan eğitim için düşük kaldığını, uzaktan eğitimin lise, üniversite gibi daha büyük yaş gruplarında daha verimli olacağını görüşlerinde ifade etmişlerdir.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerlendirildiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenler; pandemi sürecinde verilebilecek en verimli eğitim şeklinin uzaktan eğitim olduğunu, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yanında destek amaçlı kullanıldığında daha verimli olacağını, öğrencilerde iç motivasyon varsa uzaktan eğitim sürecinde de kolaylıkla öğrenebileceğini, öğrenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin yüz yüze eğitimden farksız olduğunu görüşlerinde ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinin pandemide kullanılabilecek en iyi yöntem olduğunu düşünen Ö-43 konu ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö43. *Yapılabileceğin en iyisi çünkü bu süreçte okuldan ve konulardan uzaklaşmamış olurlar ve bildiklerini unutmazlar.*

Ö-43 kodlu öğretmen, görüşünde pandemi sürecinde uzaktan eğitimin öğrencilerin okullardan kopmamasını ve öğrenme kaybı yaşamasına engel olmasını sağlama açısından bu süreçte kullanılabilecek en iyi yöntem olarak gördüğünü belirtmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğu uzaktan eğitim ile öğrenebilmenin *"yetersiz"* olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan bu öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin neden yetersiz bulduklarına ilişkin görüşler toplam 11 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar tablo 2'de verilmiştir.

> Sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitim ile öğrenebilme konusundaki görüşleri incelendiğinde en fazla söylenen görüşün uzaktan eğitimin yetersiz olduğu görüşüdür. Uzaktan eğitimi yetersiz gören sınıf öğretmenleri neden yetersiz gördüklerine ait görüşleri toplam 11 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimi Neden Yetersiz Gördükleri Görüşlerine Ait Temaların Frekansları

N=29	**f**
Katılım Yetersiz .	11
Ebadan kaynaklı altyapı sıkıntısı.	8
İnternet kaynaklı sorunlar.	7
Uzaktan eğitime giriş yapacak tablet ve internet gibi araçlara her öğrencinin sahip olmaması.	6
Ders sayısı fazla.	4
Çocukların motivasyonu düşük.	3
Çocukların dikkat süreleri düşük.	3
Veli müdahalesi	3
Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını anlamak zor.	3
Geri bildirim düşük.	2
Ölçme değerlendirme yok.	2
Ev ortamında uygun çalışma ortamının oluşturulamaması	2
Özel eğitim öğrencilerine uzaktan eğitim vermek çok zor.	1
Toplam	**55**

Sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitimi neden yetersiz gördüklerine ilişkin görüşler incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğretmenler en çok *katılımın yetersiz* olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun dışında çalışma grubunda yer alan öğretmenler; ebadan kaynaklı altyapı sorunları, internet kaynaklı sorunlar, her öğrencinin uzaktan eğitime giriş yapacak materyalinin olmaması, uzaktan eğitim sürecine göre ders sayısının fazla olması, uzaktan eğitim sürecinde öğrenci motivasyonunun ve dikkat sürelerinin düşük olması, uzaktan eğitim sürecinde geri bildirim ve

ölçme değerlendirmenin zor olması, özel eğitim öğrencilerine uzaktan eğitim vermenin zor olmasından kaynaklı nedenlerle uzaktan eğitim sürecini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde ders sayısının fazlalığı, veli müdahalesi ve internet alt yapısından kaynaklı sıkıntılarını Ö-49 görüşlerinde şu şekilde ifade etmiştir.

Ö49. *6 saat fazla oluyor. Çocuklarda bıkkınlık yaratıyor. Veliler kaygılarından dolayı çocukların başında duruyor cevap verip derse katılmaya kadar geliyor durum. Çocuklar biraz özgür bırakılsa daha iyi olacak diye düşünüyorum. Ayrıca İyi bir cihaz ve hızlı bir internet ile geleneksel eğitime çok yakın bir eğitim verilebilir aslında.*

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını anlamanın zor olduğunu, yani ölçme değerlendirme ve geri bildirimin kısıtlı olduğunu, öğrencilere evde uygun öğrenme ortamları oluşturulamadığı gerekçeleriyle uzaktan eğitimin yetersiz olduğunu düşünen Ö-51 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Ö51. *Yetersiz buluyorum çocukların anlayıp anlamadıklarını tam belirlemek zor oluyor, yapılan etkinliklerin kontrolleri neredeyse imkansız. Çocukların evdeki çalışma ortamları maalesef veliler tarafından iyi oluşturulamıyor.*

2. Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi 'Uzaktan öğretimi ve geleneksel öğretimi öğrenme ortamı bakımından karşılaştırınız.' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin düşünceleri toplam 16 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerin Uzaktan ve Geleneksel Öğretimi Öğrenme Ortamı Bakımından Karşılaştırmalarına Ait Temaların Frekansları

N= 55	**f**
Yüz yüze eğitim daha etkili.	47
Yüz yüze eğitimde öğrenme daha rahat sağlanır.	21
Yüz yüze eğitimde derse katılım daha yüksek .	14
Yüz yüze eğitimde öğrenci motivasyonu daha yüksek.	12
Yüz yüze eğitimde öğrencilerin dikkatini çekmek daha kolay	11
Uzaktan eğitimle öğrencinin sosyalleşmesi sağlanamaz.	8
Uzaktan eğitim öğretmen merkezli olduğu için yapılandırmacı yaklaşıma uygun değil.	7
Yüz yüze eğitimde geri bildirim var uzaktan eğitimde geri bildirim düşük	5
ilkokul çocuklarında yaparak yaşayarak öğrenme daha kalıcı olduğu için yüz yüze eğitim daha etkilidir.	4
Yüz yüze eğitimde öğretmen ve öğrencinin göz teması anında ortaya çıkabilecek duygusal tepkiler öğrenme ortamını daha iyi hale getirmektedir.	3
Uzaktan öğretimde öğrencilerin jest, mimik, beden dili gibi etkileşim ile yaparak öğrenme olanaklarının geleneksel öğretime göre kısıtlı olması.	1

Uzaktan eğitimde okul disiplini yok.	1
Uzaktan eğitim öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirecek imkan tanımıyor.	1
Uzaktan eğitimde değer öğretimi zayıf.	1
Yüz yüze eğitimde akran öğretimi daha fazla.	1
Uzaktan eğitim öğrencinin teknolojiyi daha verimli kullanmasını sağlar.	1
Toplam	**138**

Tablo 3'de çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin uzaktan ve geleneksel öğretimi öğrenme ortamı bakımından karşılaştırmalarına ait görüşler yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler görüşlerinde; yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime göre daha etkili olduğunu, yüz yüze eğitimde uzaktan eğitime göre öğrenmenin daha rahat gerçekleştiğini, katılımın daha yüksek olduğunu, öğrenci motivasyonunun ve dikkat sürelerinin daha yüksek olduğunu görüşlerinde sıkça ifade etmişlerdir. Bunların dışında; yüz yüze eğitimle kıyaslandığında uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyalleşmesinin sağlanamadığını, daha çok öğretmen aktif olduğu için yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığını, geri bildirimin düşük olduğunu, duygu aktarımının olmadığını, öğrencilere değer aktarımının zayıf olduğunu, öğrencilerde okul disiplini olmadığını, iletişim becerilerinin gelişmesine fırsat tanınmadığını görüşlerinde ifade etmişlerdir.

Yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimi öğrenme ortamı bakımından karşılaştıran Ö-2 ve Ö- 24 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Ö2. *Yüz yüze eğitim sosyalleşme, sınıf ortamının samimiyeti, öğretmen -öğrenci ilişkilerine katkısı açısından daha iyi olduğunu düşünüyorum. Uzaktan eğitim ise teknolojinin verimli kullanılması ile öğrenciye daha fazla bilgi, farklı bakış açısı verdiğini düşünüyorum.*

Ö11. *Uzaktan eğitimde konular biraz havada kalıyor. Yeterince geri dönüş alamıyoruz. Yaparak yaşayarak öğretilmesi gereken konularda zorlanıyoruz. Çocuklar sosyal açıdan gelişemiyor. Akranları işe iletişim ve oyun geri planda kalıyor.*

Ö24. *Uzaktan öğretimdeki çocukların büyük bulunduğu ortam kesinlikle öğretimi uygun bir ortam değil. Etraflarında sürekli farklı uyaranlar oluyor. Aileden değişik sesler geliyor çocuklar yerlerinde oturup dikkatlerini ekrana verip bizi rahatça dinleyemiyorlar.*

Ö-2 kodlu öğretmen uzaktan eğitimin dezavantajı olarak öğrencilerin sosyalleşmesinin sağlanamadığını, yüz yüze eğitimde sosyalleşmenin ve sınıf ortamındaki öğretmen öğrenci ilişkisinin daha iyi olduğunu ifade etmiş, uzaktan eğitimi avantajı olarak ise öğrencilerin teknolojiyi verimli kullanmayı öğrendiklerini görüşünde ifade etmiştir. Ö-11 kodlu öğretmen uzaktan eğitimde yaparak yaşayarak öğretilmesi gereken konuların öğretilemediğini ve öğrencilerin bu süreçte sosyal açıdan gelişemediklerini ifade etmiştir. Ö-24 kodlu öğretmen ise uzaktan eğitimde evde oluşturulan öğrenme ortamının uygun bir ortam olmadığını, öğrencilerin dikkatlerini dağıtacak bir çok unsurun olduğunu görüşünde ifade etmiştir.

3. Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi 'Size göre uzaktan eğitim sürecinin avantajları nelerdir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin düşünceleri toplam 9 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar tablo 4'de verilmiştir;

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinin Avantajlarına Yönelik Görüşlerine Ait Temaların Frekansları

N= 55	**f**
İnsanları salgın hastalıklardan uzak tutuyor.	17
Avantajı yok.	14
Öğrencinin eğitim ortamından uzaklaşmasını engelliyor.	12
Zamandan tasarruf sağlıyor.	7
Daha ekonomik.	5
Ulaşım sorunu yok.	3
Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin artmasını sağladı.	1
Dersi istediğin saatte yapabilmek.	1
Toplam	**60**

Tablo 4'de çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin avantajlarına yönelik görüşleri yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin avantajlarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde; insanları salgın hastalıklardan uzak tuttuğu görüşü ifade edilmiştir. Bunun dışında çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenleri; uzaktan eğitimle öğrencilerin eğitim ortamından kopmaması, zamandan tasarruf sağlaması, daha ekonomik olması, ulaşım sorunu olmaması, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin artmasını sağlaması ve öğretmenlerin dersi istediği saatte yapabilmelerini bu sürecin avantajları olarak görmektedirler. Ö- 45 uzaktan eğitimin avantajları ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Ö45. Avantajı şöyle öncelikle pandemi sürecinde insanları salgından koruyor. Bunun dışında İstanbul gibi bir yerde trafik sorunu yaşamıyorsun. Gittisi geldisi sana zaman kaybettirmiyor. Zaman tasarrufu sağlıyor. Ayrıca bilgisayar konusunda öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine fırsat tanıdı.

Görüldüğü üzere Ö-45, uzaktan eğitimin avantajı olarak pandemi sürecinde insanları salgından koruduğunu, zaman tasarrufu sağladığını ve öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmeleri için fırsat sunduğunu görüşlerinde ifade etmiştir.

4 . Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi 'Size göre uzaktan eğitim sürecinin dezavantajları nelerdir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin düşünceleri toplam 21 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar tablo 5'de verilmiştir;

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinin Dezavantajlarına Yönelik Görüşlerine Ait Temaların Frekansları

N= 55	**f**
Uzaktan eğitime giriş sağlamak için gerekli internet ve tabletin her öğrencide olmayışı	16
Katılım düşük	9
Öğrencilerin yüz yüze eğitim gibi ciddiye almaması	8
İnternet altyapısından kaynaklanan bağlantı sorunları	7
Uzaktan eğitimle öğrencilerin sosyalleşmesi sağlanamıyor	6
Duygusal iletişimin yeterince oluşamaması. (Duyguyu aktaramama)	4
Öğrenciler ekran karşısında uzun süre duruyorlar	3
Öğrencilerin dikkat süreleri kısa	3
Öğrenciyle göz teması kurulamıyor	3
Ödev kontrolü sağlanamıyor	3
Uzaktan eğitimde geri bildirim olmaması	2
Öğrencilerin ekran bağımlılığını arttırıyor.	2
Motivasyonun düşük olması	2
Ölçme değerlendirme güvenilir değil	2
Uzun süre ekran başında kalma göz, boyun, omuz, sırt sağlığını olumsuz etkilemesi	1
Öğrenci veya velilerin teknoloji yeterliğinin düşük olmasından kaynaklı yaşanan sıkıntılar	1
Ev ortamında çocuklara öğrenme ortamı sağlanamamaması	1
Öğretmenin dijital yeterliğinin iyi olması gerektiği	1
Öğretmenin yüz yüze eğitime göre daha fazla hazırlık yapması gerektiği	1
Uzun süre ekran başında kalmak öğrencileri radyasyona maruz bırakıyor.	1
Her öğrenci yararlanamadığı için eğitimde fırsat eşitliği ilkesine ters	1
Toplam	**77**

Tablo 5'de çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin dezavantajlarına yönelik görüşleri yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin dezavantajlarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenler tarafından en çok ifade edilen görüşler; uzaktan eğitime giriş sağlamak için gerekli internet ve tabletin her öğrencide olmayışı, katılımın düşük olması, öğrencilerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim gibi ciddiye almaması, internet altyapısından kaynaklı sorunlar ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde sosyalleşmesinin sağlanamaması görüşleridir. Bunların dışında; öğrencilerin uzaktan eğitimde duygularını aktaramamaları, öğrencilerin ekran başında uzun süre durmaları, dikkat sürelerinin ve motivasyonlarının düşük olması, ölçme değerlendirme ve geri bildirimin yeterince olmaması ve güvenilir olmaması, uzun süre ekran başında kalmaktan kayaklı göz, boyun, omuz, sırt sağlığını olumsuz etkilemesi, öğrenci veya velilerin teknoloji yeterliğinin düşük olmasından kaynaklı yaşanan sıkıntılar, ev ortamında çocuklara öğrenme ortamı sağlanamaması, öğretmenin yüz yüze eğitime göre daha fazla hazırlık yapması gerektiği, Uzun süre ekran başında kalmak öğrencileri radyasyona maruz bırakması, her öğrenci yararlanamadığı için eğitimde

fırsat eşitliği ilkesine ters olması çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin uzaktan eğitimin dezavantajları olarak gördükleri diğer boyutlardır.

Aşağıda Ö-19, Ö-43 ve Ö-27'nin uzaktan eğitimin dezavantajlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Ö19. *Çoğu öğrencinin evinde interneti yok uygun teknik araç gereci yok. Ödev kontrolü sağlanamıyor. Çocuklarla göz teması kuramıyoruz yaptıklarının tek tek kontrolünü yapamıyoruz.*

Ö43. *Etkileşim çok sıkıntı çocukların hepsine söz hakkı vermek mümkün olmuyor,aynı şekilde verilen ödevlerin kontrolünü sağlamak pek mümkün olmuyor.*

Ö27. *İletişim kuramıyoruz. Konunun en önemli yerinde net kopuyor ve maalesef gerek öğretmen gerek öğrencinin tam araç gereci yok. Matematik istediğim gibi anlatamıyorum imkansızlıktan ötürü kimin anlayıp anlamadığını da çözemiyorum. Ev ortamı olduğu için kendilerini çok veremiyorlar ekrana ve sürekli ekran başındalar iyice dijital bağımlısı oldular gibime geliyor.*

Ö-19, Ö-43 ve Ö-27 kodlu öğretmenler; çoğu öğrencinin uzaktan eğitime giriş sağlayacak araç ve gerecinin olmamasını, ödev kontrolünün yapılamaması, geri bildirimin zayıf olduğunu, ev ortamında öğrencilerin derse dikkatlerini veremediklerini, ekran başında uzun süre durduklarını uzaktan eğitim sürecinin dezavantajı olarak ifade etmişlerdir.

5 . Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi 'Uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin düşünceleri toplam 21 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar tablo 6'da verilmiştir;

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sıkıntılara Ait Temaların Frekansları

N= 55	**f**
Öğrencilerin internet telefon tablet bilgisayar yoksunluğu.	26
Öğretmen ve öğrencilerin yaşadığı bağlantı problemleri	18
Ebada sistem yoğunluğundan kaynaklanan sorunlar.	14
Eba alt yapısından kaynaklı sorunlar.	12
Uzaktan eğitim olarak verilen günlük 6 ders saati ilkokul çocukları için çok fazla.	5
Sınıf içi disiplinin sağlanamaması.	3
Öğrencilerin dikkat süreleri ve motivasyonu düşük.	3
Ölçme değerlendirmenin yapılamaması.	2
Zoom programının İngilizce olmasından kaynaklı yaşanan sorunlar.	1
Göz temasının olmaması.	1
Öğrencilerin evlerinde sessiz bir öğrenme ortamı sağlayacak alanın olmaması.	1
Çok çocuklu aileler için bilgisayar tablet yada telefon eksikliği.	1
Toplam	**87**

Tablo 6'da çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sıkıntılara yönelik görüşleri yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sıkıntılara yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, çalışma grubunda yer alan öğretmenler uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik söyledikleri çoğu görüşü yaşadıkları sıkıntılarda da ifade etmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sıkıntılara yönelik en çok ifade ettikleri görüşler; çoğu öğrencinin uzaktan eğitime girecek araç gerecinin ve internetinin olmamasından kaynaklı yaşadıkları sıkıntılar, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime girişte yaşadıkları bağlantı problemleri, eba sistem yoğunluğundan ve alt yapısından kaynaklı sorunlardır. Bu görüşlerin dışında çalışma grubunda yer alan öğretmenler uzaktan eğitimde yaşadıkları sıkıntılar ile ilgili; uzaktan eğitim olarak verilen günlük 6 ders saati ilkokul çocukları için çok fazla olduğunu, uzaktan eğitim sürecinde sınıf içi disiplinin sağlanamadığını, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dikkat süreleri ve motivasyonlarının düşük olduğunu, ölçme değerlendirmenin yapılamadığını, öğrencilerin evlerinde sessiz bir öğrenme ortamı sağlayacak alanın olmadığını, çok çocuklu ailelerde uzaktan eğitime giriş sağlayacak araç gerecin bulunamamasından kaynaklı derse katılım sağlayamayan öğrencilerin olduğunu, zoom programın İngilizce olmasından kaynaklı sıkıntılar yaşadıklarını görüşlerinde ifade etmişlerdir.

Aşağıda Ö-15, Ö-34 ve Ö-52'nin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sıkıntılara yönelik görüşleri yer almaktadır.

Ö15. *İnternet sıkıntısı yaşıyorum aynı ayna çok fazla velinin taleplerine cevap vermek çok zor oluyor birde çok çocuklu aileler için bilgisayar tablet yada telefon eksikliği en önemli sorun aynı cihazla 4 çocuk yada çok çocuklu aileler bazı çocukları ders konusunda seçim yapmak zorunda kalıyor ve bizden yardım bekliyorlar tabi insan olarak bile duygusal anlamda çok yıpranıyoruz.*

Ö34. *Derslere bağlanmak da zorluklar çekiyoruz öğrencilerimizin tamamına ulaşamıyoruz bazı konuları tam olarak anlatmak istediğimiz gibi anlatamıyoruz çünkü etkinliklerimizi yeterli olarak ekran başında yapamıyoruz.*

Ö52. *Sistemden kaynaklanan bağlantı problemleri çok sorun olmaktadır. İnternette sıkıntı olabiliyor. Bağlantı kopuyor. Bazen EBA ya giriş yapılamıyor. Kullanılan programlar İngilizce olduğu için çocuklar anlayamıyor.*

6 . Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın altıncı alt problemi 'Size göre uzaktan eğitim ile ilgili sıkıntıların giderilmesi için ne tür çalışmalar yapılabilir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin düşünceleri toplam 12 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim ile İlgili Sıkıntıların Giderilmesi İçin Ne Tür Çalışmalar Yapılabileceği Hakkındaki Görüşlerine Ait Temaların Frekansları

N= 55	**f**
Okullar açılsın yüz yüze eğitim başlasın	13
İhtiyaç sahibi öğrenciler tespit edilip gerekli tablet ve internet yardımı yapılmalı	10
GSM şirketleriyle anlaşma sağlanarak öğretmen ve öğrencilere ücretsiz yada ucuz internet sağlanabilir	8

Eba destek noktaları arttırılmalı	7
Eba yerine zoom bağlantısı vb bağlantılarla canlı ders yapılabilir.	7
Uzaktan eğitim ders saatleri azaltılmalı	6
Ölçme ve değerlendirme yüz yüze olmalı	5
Velilere uzaktan eğitim konusunda yapılması gerekenler ile ilgili bilgiler verilmeli	4
Uzaktan eğitim de yüz yüze eğitim gibi ciddiye alınmalı	2
Öğretmenin dijital yeterliklerini arttıracak hizmet içi eğitimler verilmeli	2
Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin destekleyicisi olmalı	2
Müfredat hafifletilmeli	1
Toplam	**67**

Tablo 7'de çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sıkıntıların giderilmesine yönelik görüşleri yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sıkıntıların giderilmesine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, çalışma grubunda yer alan öğretmenler; yüz yüze eğitimin başlaması gerektiğini, uzaktan eğitime giriş yapamayan ihtiyaç sahibi öğrencilerin tespit edilip gerekli tablet ve internet yardımı yapılması gerektiğini, GSM şirketleriyle anlaşma sağlanarak öğretmen ve öğrencilere ücretsiz yada ucuz internet sağlanabileceğini, eba destek noktalarının arttırılması gerektiğini, eba yerine zoom bağlantısı vb bağlantılarla canlı ders yapılabileceğini, uzaktan eğitim ders saatlerinin azaltılması gerektiğini, ölçme ve değerlendirmenin yüz yüze olması gerektiğini, velilere uzaktan eğitim konusunda yapılması gerekenler ile ilgili bilgiler verilmesi gerektiğini, öğretmenin dijital yeterliklerini arttıracak hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin destekleyicisi olarak kullanılması gerektiğini, uzaktan eğitim müfredatının hafifletilmesi gerektiğini görüşlerinde ifade etmişlerdir.

Aşağıda Ö-36, Ö-28 ve Ö-17'nin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sıkıntıların giderilmesine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Ö36. *Süreç nereye giderse gitsin mutlaka yüz yüze ile beraber ilerlemelidir diye düşünüyorum. Ayrıca her şey öğretim ile bitmiyor. Madem uzaktan eğitim diyoruz , içerisinde sadece öğretim değil eğitim de olmalıdır. Sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimi rehberlik çalışmaları olarak verebilirler.*

Ö28. *Kesinlikle bir kere internet ücretsiz olmalı ve herkesin evinde olmalı. Aynı zamanda ihtiyaç sahibi öğrencilerimize de tablet desteğinde bulunulmalı. Öğretmenlere de kullanabilecekleri materyallerde destek verilmeli ya da indirimler yapılmalı.*

Ö17. *Hem yüz yüze hem uzaktan eğitim beraberinde giderse verimli olacağına inanıyorum. Hafta içi yü zyüze hafta sonu uzaktan eğitim olabilir.*

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen verilerden yola çıkarak araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenleri; uzaktan eğitimin tek başına yetersiz olduğunu, uzaktan eğitimin sadece destek amaçlı

kullanılabilecek bir öğretim aracı olabileceğini, uzaktan eğitim ile eğitimde fırsat eşitliliğinin sağlanamadığını, öğretmen merkezli olduğundan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığını, uzaktan eğitimde öğrencilerin dikkatini çekme ve motivasyonunu sağlamada zorlandıklarını, öğrencilerin tamamının erişim sağlayamadığını, öğrencilerin ekran başında gereğinden fazla kaldığını, uzaktan eğitim ile sosyalleşmenin sağlanamadığını görüşlerinde ifade etmişlerdir. Bunun dışında çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim ile yaşanan sıkıntıların giderilmesi için; ebada sistemsel yaşanan sıkıntıların giderilmesi gerektiğini, ihtiyaç sahiplerine tablet verilmesi gerektiğini, eba destek noktalarının çoğaltılması gerektiği, öğrenci ve öğretmenlere ucuz internet sağlanması gerektiğini, öğretmenlerin uzaktan eğitimi daha verimli kullanabilmesi için öğretmenlere eğitimde dijital materyaller ile ilgili uzaktan hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiğini görüşlerinde ifade etmişlerdir.

KAYNAKÇA

Aktaş, Y. (2020). *Son bir ayda 'eba.gov.tr' 1 milyarın üzerinde tıklandı*. Anadolu Ajansı. https:// www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-uzaktan-egitimin-detaylarini-acikladi/ 1771319.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 85-87.

Koç, A. (2020). *Eğitim dünyası COVID-19 krizine hazır mı?*. eğitimpedia. https://www.egitimpedia. com/egitim-dunyasi-covid-19-krizine-hazir-mi/.

TÜİK (2019). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. TÜİK. http://www.tuik.gov.tr/ PreTablo.do?alt_id=1028.

UNESCO, (2020). CO*VID-19 educational disruption and response*. UNESCO. https://en.unescoorg/covid19/educationresponse.

Yalın H.İ.(2001). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A & Şimşek, H.(2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİMDE YAŞANAN SIKINTILAR İLE İLGİLİ VELİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Tolga TOPCUBAŞI
MEB, topcubasitolga@gmail.com

Gamze CEBECİ TOPCUBAŞI
MEB, gmzcebeci@gmail.com

ÖZ

Koronavirüs kaynaklı küresel salgın bütün dünyada eğitimde önemli bir krize sebep olmuştur. Türkiye'de yükseköğretim dâhil, okullardaki eğitime ara verilmiş, 20 milyonu aşkın öğrenci ve bir milyondan fazla öğretmen yüz yüze eğitimden uzak kalmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, bu süreçte öğrencilerin eğitim öğretimin faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için uzaktan eğitim eylem planını açıklayarak yürürlüğe koymuştur. Uzaktan eğitimin yeterli altyapı ve hazırlık yapılmadan devreye sokulması uygulamada bazı sıkıntılara yol açmıştır. Uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sıkıntıları derinlemesine saptama anlamında bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmanın amacı; pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntılar ile ilgili veli ve öğrenci görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde, Bağcılar ilçesinde ilkokul, ortaokul ve lise devlet okullarında okuyan 32 öğrenci ve 42 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışma grubundaki öğrenci ve öğrenci velilerine açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Açık uçlu anket sorularına verilen yanıtlar ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile oluşturulan belirli kategoriler altında toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden yola çıkarak araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan öğrenci ve velilerin çoğu uzaktan eğitimin tek başına yeterli ve verimli olmadığını, okulların bir an önce açılması gerektiğini görüşlerinde ifade etmişlerdir. Bunun dışında çalışma grubunda yer alan öğrenci ve velilerden çoğu uzaktan eğitimin sıkıntıları ile ilgili; uzaktan eğitime girecek tablet, bilgisayar, telefon gibi araçlarının olmaması, bağlantı sorunu, ebaya giriş yapamama, birden fazla çocuğu olan velilerin çocuklarının dersi çakışması ve birden fazla tablet, bilgisayar, telefon gibi araç ihtiyacı duyması, ev ortamlarının uzaktan eğitime uygun olmayışı, çocukların motivasyonlarının düşük olması, öğrencilerin uzun süre ekran başında kalmaları, öğrencilerin bu süreçte sosyalleşememesi, öğretmenlerin tekdüze anlatım tarzından kaynaklı öğrencilerin konuları anlamada sorun yaşamaları, öğretmenin aktif öğrencinin pasif konuma düşmesi gibi nedenleri görüşlerinde ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, pandemi, veli görüşü, öğrenci görüşü.

EVALUATION OF PARENTS AND STUDENTS 'OPINIONS ABOUT THE TROUBLES OF DISTANCE EDUCATION IN THE PANDEMIA PROCESS

ABSTRACT

The global epidemic caused by the coronavirus has caused a significant crisis in education all over the world. In Turkey, including higher education, intermediate education given in schools, more than 20 million students and has stayed away from training to more than a million teachers face. The Ministry of National Education announced and put into effect the distance education action plan in order to continue the education and training activities of students in this process. The introduction of distance education without adequate infrastructure and preparation has caused some problems in practice. This research was needed in terms of determining the problems related to distance education in depth. The purpose of this research; to evaluate the opinions of parents and students about the problems experienced in distance education during the pandemic process. Case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 32 students and 42 parents of students studying in primary, secondary and high school public schools in Istanbul province, Bağcılar district.. Accordingly, a questionnaire consisting of open-ended questions was applied to the students in the study group and their parents. The data collected with the answers given to open-ended questionnaire questions were collected under certain categories created by the content analysis method. Based on the data obtained in the study, most of the students and parents in the study group stated that distance education alone was not sufficient and efficient and that schools should be opened as soon as possible. Apart from this, most of the students and parents in the study group are about the problems of distance education; Lack of tools such as tablets, computers and phones to enter distance education, connection problem, inability to enter the department, children of parents with more than one child overlapping their classes and needing tools such as more than one tablet, computer, phone, home environments are not suitable for distance education, children's motivation is low students' being in front of the screen for a long time, students not being able to socialize in this process, students having problems in understanding the subjects due to the monotonous expression style of teachers, and the teacher's being active student's passive position.

Keywords: Distance education, Pandemic, Parent opinion, Student opinion,

GİRİŞ

Covid-19 pandemisi Aralık 2019'da Asya'da ortaya çıkmış ve Mart 2020 itibarıyla dört ay gibi kısa bir sürede tüm dünyayı etkisi altına alan bir pandemiye dönüşmüştür. Türkiye'de de Covid-19 vakası tespit edilir edilmez, hayatın birçok noktasında olduğu gibi eğitim alanında çeşitli önlemler alınmaya başlanmıştır. Bu noktada ilk önce okullarda eğitim öğretime ara verilmiş, ardından çok kısa bir süre sonra- eğitimin uzaktan eğitim olanaklarıyla yürütülmesi yönünde kararlar alınmıştır. (Kurnaz ve Serçemeli, 2020).

Eğitim kurumlarının kapatılması ve yüz yüze eğitime ara verilmesiyle dünyada tüm eğitim düzeylerinden öğrenci nüfusunun yaklaşık yarısına karşılık gelen 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır. Eğitimin kesintiye uğramasından etkilenen öğrenci sayısı Türkiye'de ise yaklaşık 25 milyon öğrenciyi bulmuştur. Eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ilkesi doğrultusunda pandemi sebebiyle kesintiye uğrayan eğitimi telafi etmek adına pek çok eğitim kurumu tarafından uzaktan eğitim uygulamaları tüm dünyada işe koşulmuştur (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020). Her ne kadar uzaktan eğitimle ilgili ülkemizin bir geçmişi olsa da tüm öğrencilerin eğitiminin uzaktan yürütülmesi ilk defa karşılaşılan bir durum olmuştur. Bu durum beraberinde birtakım sorunları da getirmiştir. Uzaktan eğitimin yeterli altyapı ve hazırlık yapılmadan devreye sokulması uygulamada bazı sıkıntılara yol açmıştır. Uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sıkıntıları derinlemesine saptama anlamında bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmanın amacı; pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntılar ile ilgili veli ve öğrenci görüşlerini değerlendirmektir. Bu başlık altında öğrenci ve velilere sorulan sorular şunlardır:

- Uzaktan Eğitim ile öğrenebilme konusundaki görüşleriniz nelerdir?
- Size göre uzaktan eğitimin olumlu yönleri nelerdir?
- Uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?
- Size göre uzaktan eğitim ile ilgili sıkıntıların giderilmesi için ne tür çalışmalar yapılabilir?

YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden 'durum çalışması' kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgunun veya olayın derinliğine incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde, Bağcılar ilçesinde ilkokul, ortaokul ve lise devlet okullarında okuyan 32 öğrenci ve 42 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde 'kolay ulaşılabilir durum örneklemesi' yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme türünde araştırmacı, yakın ya da erişilmesi kolay bir durumu veya bireyleri seçmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan anket formu google formda hazırlanıp öğretmenlere ulaştırılmıştır. Açık uçlu anket sorularına verilen yanıtlar ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile oluşturulan belirli kategoriler altında toplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada altı alt problem belirlenmiştir. Analiz edilen verilerden hareketle ulaşılan bulgular, her bir alt problem için, tema, frekans ve katılımcı görüşleri çerçevesinde sistematik bir biçimde ifade edilmiştir.

1. Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın ilk alt problemi 'Uzaktan Eğitim ile öğrenebilme konusundaki görüşleriniz nelerdir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde, görüşme yapılan katılımcıların düşünceleri toplam 12 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Uzaktan Eğitim ile Öğrenebilme Konusundaki Veli ve Öğrenci Görüşlerine Ait Temaların Frekansları

N=74	**f**
Yetersiz/Verimli değil.	32
Yüz yüze eğitim daha iyi.	16
Yüz yüze eğitim başlamalı.	13
Uzaktan eğitime giriş yapacak tablet, pc, telefon gibi araçların olmamasından kaynaklı katılım sağlayamama.	11
Pandemi sürecinde en iyi öğrenme şekli.	8
Altyapı, internet kaynaklı bağlantı sorunları yaşama.	8
Öğrencilerin dikkat süreleri kısa.	6
Öğrencilerin motivasyonu düşük.	5
Hiç eğitim almamaktan iyidir.	4
Ölçme değerlendirme yok.	3
Çok çocuklu ailelerde aynı saatte birden fazla ders olmasından kaynaklı yaşanan sıkıntılar.	3
Okuldan daha iyi.	3
Toplam	**112**

Uzaktan eğitim ile öğrenebilme konusundaki veli ve öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde; çalışma grubunda yer alan veli ve öğrencilerin çoğu uzaktan eğitim ile öğrenebilmenin yetersiz ve verimli olmadığını, yüz yüze eğitimin daha iyi ve verimli olduğunu ve yüz yüze eğitime başlanması gerektiğini düşüncelerinde ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim ile öğrenebilmenin yetersiz olduğunu düşünen velilerden V-14 ve V-21'in düşüncesi şu şekildedir:

V14. Uzaktan eğitimin çok verimli olduğunu düşünmüyorum ancak şu an için çocukların ve biz ebeveynlerin

sağlığı çok daha önemli diye düşünüyorum bu zor süreçte.

V21. Uzaktan eğitimin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü okul ortamında verilen eğitim daha etkili olduğunun inancındayım. Ama tabiî ki şu an ülke olarak zor bir süreçten geçiyoruz. Korona virüs gibi ciddi salgınla mücadele veriyoruz. Pandemi döneminde çocuklarımızın ve hepimizin sağlığı açısından "Evde hayat var. "diyerek mümkün mertebe her an dikkatli olmaya çalışıyoruz. Çocuklarımız bu durumun bizim kadar farkında değil. Öğretmenlerimizin bu süreçte verdiği zorluğunda farkındayım. Ne kadar eba sistemiyle eğitim verilse de yüz yüze verilen eğitim okul ortamı gibi olmuyor. Bunu suçlayarak söylemiyorum. Çocuklar genel anlamda daha rahat oldukları için biraz daha öğrenim olarak zorluk çekiyorlar. Biz de ebeveyn olarak üzerimize düşen görevleri yapmaya çalışıyoruz. Özetle inşallah kısa zamanda bu hastalıktan ülkemizin kurtulmasını temenni ediyorum.

Görüldüğü üzere V-14 ve V-21, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığını, fakat bu süreçte sağlığın daha önemli olduğunu, çocukların uzaktan eğitimi okul gibi ciddiye almamasından kaynaklı zorluk çektiklerini, velilerin bu süreçte üzerine düşen görevleri yerine getirmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bunların dışında çalışma grubunda yer alan katılımcılardan bir kısmı, uzaktan eğitime giriş yapacak tablet, bilgisayar, cep telefonu gibi araçların olmamasından kaynaklı uzaktan eğitime katılım sağlayamadıklarını, bir kısmı da altyapı, internet kaynaklı bağlantı sorunları yaşadıklarını, çok çocuklu ailelerde ise derslerin aynı saatte olmasından kaynaklı uzaktan eğitime erişim sağlayacak yeteri kadar araç gerecin olmamasından kaynaklı öğrencilerden bazılarının derse katılım sağlayamadığını görüşlerinde ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili V-18 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

V18. Benim iki çocuğum var. Evde 1 adet tabletimiz var. Hangisi derse girecek şaşırıyorum. 2. sınıfa giden çocuğum var. Öğretmenimiz 08:30'da ders başlatıyor. Bu yüzden sabaha erken olduğu için uyku sersemliğiyle hiç bir şey anlamıyor ve bu yüzden bu sistemden hiç memnun değilim.

Ö5. Bizim tabletimiz bilgisayarımız olmadığı için annemin cep telefonundan ebaya girebiliyoruz. Kardeşimin de canlı dersi olduğu için bir gün o derse giriyor, bir gün ben giriyorum.

Görüldüğü üzere V-18, ve Ö-5, çok çocuklu ailelerde dersin çakışması ve aynı anda birden fazla uzaktan eğitime erişim sağlayacak yeterli araç gerecin olmamasından kaynaklı yaşadıkları sıkıntılarını görüşlerinde ifade etmişlerdir.

Araştırmada yer alan katılımcılar uzaktan eğitim ile ilgili öğrencilerin bu süreçte dikkat sürelerinin ve motivasyonlarının düşük olduğunu, uzaktan eğitim ile ölçme ve değerlendirmenin yapılamadığını da görüşlerinde belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili V-37 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

V37. Tam anlamıyla öğrenebildiklerini düşünmüyorum. Özellikle 2.ve 4.sınıfa giden çocuklarımın belli bir süreden sonra dikkatleri dağılıyor haliyle yinede hiç eğitim almamaktansa olabildiğince almaları iyi oluyor diye düşünüyorum.

V-37, çocuklarının uzaktan eğitim sürecinde dikkatlerinin çabuk dağıldığını fakat bu sürecin çocukların hiç eğitim akmamaktan daha iyi olduğu görüşündedir.

Uzaktan eğitim ile öğrenebilme konusunda veli ve öğrencilerden bazıları ise uzaktan eğitimin pandemi sürecinde kullanılabilecek en iyi yöntem olduğunu görüşlerinde ifade etmişlerdir.

2. Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi 'Size göre uzaktan eğitimin olumlu yönleri nelerdir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin düşünceleri toplam 6 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Veli ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri İle İlgili Görüşlerine Ait Temaların Frekansları

N=74	**f**
Çocukların sağlık anlamında güvende olmasını sağlıyor.	43
Öğrencinin eğitim ortamından kopmamasını sağlıyor.	28
Zamandan tasarruf sağlıyor.	17
Daha ekonomik.	13
Öğrencilerin teknoloji yeterliğinin gelişimini sağlıyor.	5
Ulaşım sorunu yok.	3
Toplam	**109**

Tablo 2'de çalışma grubunda yer alan veli ve öğrencilerin uzaktan eğitimin olumlu yönlerine ait görüşleri yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar; uzaktan eğitimin öğrencileri salgından koruması, öğrencilerinden eğitimden uzaklaşmamasını sağlaması, zamandan tasarruf sağlaması, daha ekonomik olması, öğrencilerin teknoloji yeterliğini geliştirmesi, ulaşım sorununu yok etmesi gibi olumlu yönlerini görüşlerinde belirtmişlerdir. Bu görüşlerden çalışma grubundaki katılımcılardan en fazla ifade edilen görüş; uzaktan eğitimin öğrencileri salgından ve hastalıktan koruduğu görüşüdür. Bu durumla ilgili V-25 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir.

V25. *Pandemi sürecinde çocuklarımı hastalıktan uzak tutmak ve hastalığın yayılımını engellemek anlamında uzaktan eğitimi olumlu buluyorum.* Çocuklarımız gözümüzün önünde daha güvendeler.

Görüldüğü üzere V-25, uzaktan eğitimin olumlu yanının öğrencileri hastalıktan korumak ve hastalığın yayılımını engellemek olduğunu belirtmiştir.

Uzaktan eğitim sayesinde öğrencilerin eğitimden kopmadığını düşünen V-9 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

V9. *Uzaktan eğitim sayesinde çocuklarımızın en azından eğitimden kopmadığı görüşündeyim. Çünkü uzaktan eğitim sayesinde hiç yoktan öğrenciler öğrenmeye devam ediyorlar. Ödevlerini yapıyorlar. Diğer türlü biz*

çocuklarımızın ders çalışmasını, kitap okumasını sağlayamıyoruz. Ama öğretmenini dinliyor. Derslere daha motive oluyor. Yaptıklarının dönütünü alıyor. Bu anlamda uzaktan eğitimi avantajlı buluyorum.

V-9, ise uzaktan eğitimin olumlu yönlerinden birisinin öğrencilerin eğitimden uzaklaşmadığını, uzaktan eğitimle öğrenmeye motive olduklarını belirtmiştir.

3. Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi 'Uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin düşünceleri toplam 17 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Veli ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sıkıntılar Hakkındaki Görüşlerine Ait Temaların Frekansları

N=74	**f**
Uzaktan eğitime giriş yapacak tablet ve internet gibi araçlara her öğrencinin sahip olmaması.	27
Eba alt yapısından ve sistem yoğunluğundan kaynaklanan sorunlar.	23
İnternet vb nedenlerle kaynaklanan bağlantı problemleri.	21
Çok çocuklu ailelerde ders saatlerinin çakışması.	18
Ders sayısı fazla.	11
Sosyalleşememe.	10
Çocukların motivasyonu düşük.	8
Çocukların dikkat süreleri düşük.	7
Çocuklarda disiplin olmaması.	7
Öğrencilerin yüz yüze eğitim gibi ciddiye almaması.	6
Öğrenci veya velilerin teknoloji yeterliğinin düşük olmasından kaynaklı yaşanan sıkıntılar.	5
Anne baba çalıştığı için uzaktan eğitime giriş yapacak telefon vb araçların olmaması.	5
Ödev kontrolü yok.	4
Evin içinde uzaktan eğitim için uygun öğrenme ortamı yaratılamaması.	4
Radyasyona maruz kalma.	3
Uzun süre ekran başında kalma göz, boyun, omuz, sırt sağlığını olumsuz etkilemesi.	2
Öğrencilerin ekran bağımlılığını arttırıyor.	1
Toplam	**162**

Tablo 3'de çalışma grubunda yer alan veli ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sıkıntılara yönelik görüşleri yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar görüşlerinde en fazla; uzaktan eğitime giriş yapacak tablet ve internet gibi araçların olmamasından, eba alt yapısından ve sistem yoğunluğundan kaynaklı uzaktan eğitime giriş yapamamaktan, çok çocuklu ailelerde öğrencilerin derslerinin aynı saatte olmasından kaynaklı yaşadıkları sıkıntılardan bahsetmişlerdir. Bu durumla ilgili V-31 ve Ö-27 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

V31. *Yaşadığım en büyük sıkıntı 3 tane çocuğumun eğitimlerini almaları için yeterli bilgisayar ve tabletim olmaması. Tek telefonla olduğu kadar bu da çok zorluyor. Çünkü hangisine dersine girme desem çocuğumun girmek isteyip yetememek.*

Ö27. *Ben uzaktan eğitime giriş yaparken bazen ebaya yoğunluktan dolayı giriş yapamıyorum.*

V-31, üç çocuğunun da aynı anda uzaktan eğitime erişimini sağlayacak araç gerecin olmamasından kaynaklı yaşadığı sıkıntıyı belirtirken, Ö-27 ise bazen ebanın yoğunluğundan kaynaklı ebaya giriş yapamadığını görüşünde ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde veli ve öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılara yönelik ifade ettikleri diğer görüşler ise; ders sayısının fazla olması, sosyalleşememe, öğrencilerin motivasyonu ve dikkat sürelerinin kısa olması, öğrencilerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim gibi ciddiye almaması ve bu durumun verdiği disiplin sorunları, bu süreçte ödev kontrolünün yapılamaması, ev ortamında uygun öğrenme ortamının sağlanamaması, öğrenci ve velilerin teknoloji yeterliğinin düşük olmasından kaynaklı uzaktan eğitime girişte problem yaşamalarıdır. Bu durum ile ilgili V-20 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir.

V20. *Ben çocuğumun bu süreçte dikkatinin çabuk dağıldığını ve yüz yüze eğitim kadar derse motive olmadığını düşünüyorum. Bunun dışında çocuklar sosyalleşme anlamında büyük problem yaşıyorlar. Evde çok sıkıldılar, içine kapandılar. Sosyalleşememe farklı problemleri doğuracak diye çok korkuyorum.*

Görüldüğü üzere V-20 görüşünde uzaktan eğitimin öğrencilerin dikkat ve motivasyonunu olumsuz etkilediğini, bununla birlikte bu süreçte yaşanan en büyük sorunlarından birinin öğrencilerin sosyalleşememesi olduğunu belirtmektedir.

Çalışma grubunda yer alan katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sıkıntıları sağlık anlamında değerlendirdiklerinde; öğrencilerin aşırı ekran başında kalarak ekran bağımlılığının arttığını ve radyasyona maruz kaldıklarını, bunun yanında uzun süre ekran başında kalmanın göz, boyun, omuz, sırt sağlığını olumsuz etkilediğini görüşlerinde belirtmişlerdir.

4 . Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi 'Size göre uzaktan eğitim ile ilgili sıkıntıların giderilmesi için ne tür çalışmalar yapılabilir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin düşünceleri toplam 6 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Veli ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sıkıntıların Giderilmesi Hakkındaki Görüşlerine Ait Temaların Frekansları

N=74	**f**
Okullar açılsın yüz yüze eğitim başlasın .	*32*
İhtiyaç sahibi öğrenciler tespit edilip gerekli tablet ve internet yardımı yapılmalı.	*29*
GSM şirketleriyle anlaşma sağlanarak öğrencilere ücretsiz yada ucuz internet sağlanabilir.	*15*
Eba destek noktaları arttırılmalı.	*13*
Uzaktan eğitim ders saatleri azaltılmalı.	*9*
Velilere uzaktan eğitim konusunda yapılması gerekenler ile ilgili bilgiler verilmeli.	*7*
Toplam	**105**

Tablo 5'de çalışma grubunda yer alan veli ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sıkıntıların giderilmesi hakkındaki yönelik görüşleri yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sıkıntıların giderilmesi için en fazla ifade ettikleri görüşler; okulların açılıp yüz yüze eğitimin başlaması gerektiği ve ihtiyaç sahibi öğrencilerin tespit edilerek gerekli tablet ve internet yardımı yapılması gerektiği görüşleridir. Bu durum ile ilgili V-41 ve V-3'ün görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

V41. *Bence bu sıkıntıların giderilmesi için okulların açılması gerekli. Uzaktan eğitim ile çocuklarımız hiç bir şey anlamıyor. İnternet olmuyor, ses gelmiyor. Sürekli bir sıkıntı oluyor. O yüzden bence en güzeli yüz yüze eğitim.*

V3. *Tableti ve interneti olmayan, gerçekten ihtiyaç sahibi kişiler belirlenip devletin bunlara tablet ve internet sağlaması gerekli. Çünkü devlet uzaktan eğitime karar veriyorsa, gereğini yapmalı. Hiç bir öğrenci sadece ekonomik durumundan dolayı, tableti interneti olmamasından kaynaklı eğiti hakkından mahrum bırakılamaz.*

Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sıkıntıların giderilmesi ile ilgili katılımcıların ifade ettikleri diğer görüşler ise; GSM şirketleriyle anlaşma sağlanarak öğrencilere ücretsiz yada ucuz internet sağlanması, Eba destek noktaları arttırılmalı, uzaktan eğitim ders saatleri azaltılmalı, velilere uzaktan eğitim konusunda yapılması gerekenler ile ilgili bilgiler verilmeli görüşleridir.

Aşağıda Ö-19, Ö-22'nin Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sıkıntıların giderilmesine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Ö19. *Bize yakında eba destek noktası yok. Yakınımızda olsaydı kardeşimin dersi olduğu zaman ben eba destek noktasına gider, dersimi orda yaparım. Bu yüzden eba destek noktaları artarsa bu sıkıntı çözülmüş olur.*

Ö22. *Uzaktan eğitimle altı ders işlemek yorucu oluyor. Sürekli ekran başında sıkılıyoruz. Dört ders saati olduğunda daha iyiydi. Son derslere doğru dikkatim çok dağılıyor. Bu nedenle bence ders saatini azaltılmalı.*

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen verilerden yola çıkarak araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan öğrenci ve velilerin çoğu uzaktan eğitimin tek başına yeterli ve verimli olmadığını, okulların bir an önce açılması gerektiğini görüşlerinde ifade etmişlerdir. Bunun dışında çalışma grubunda yer alan öğrenci ve velilerden çoğu uzaktan eğitimin sıkıntıları ile ilgili; uzaktan eğitime girecek tablet, bilgisayar, telefon gibi araçlarının olmaması, bağlantı sorunu, ebaya giriş yapamama, birden fazla çocuğu olan velilerin çocuklarının dersi çakışması ve birden fazla tablet, bilgisayar, telefon gibi araç ihtiyacı duyması, ev ortamlarının uzaktan eğitime uygun olmayışı, çocukların motivasyonlarının düşük olması, öğrencilerin uzun süre ekran başında kalmaları, öğrencilerin bu süreçte sosyalleşememesi, öğretmenlerin tekdüze anlatım tarzından kaynaklı öğrencilerin konuları anlamada sorun yaşamaları, öğretmenin aktif öğrencinin pasif konuma düşmesi gibi nedenleri görüşlerinde ifade etmişlerdir.

KAYNAKÇA

Kurnaz, E. & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim ve Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi 2*(3), 262-288.

UNESCO. (2020a). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). UNESCO. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

UNICEF. (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. UNICEF. https://www.unicef.org/press-releases/unicefand-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education

Yıldırım, A & Şimşek, H.(2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MALAZGİRT SAVAŞI'NIN GÜNEY KAFKASYA İÇİN SONUÇLARI

Vüqar Samadov
Azerbaycan Ulusal Bilimler Akademisi Azerbaycan Ulusal Tarih Müzesi Tezi, tural-ashina@rambler.ru

26 Ağustos 1071'de Malazgirt kenti yakınlarındaki az-Zuhra adı verilen bir yerde büyük Selçuklu sultanı Alp Arslan ve Bizans imparatoru IV. Roman Diogenes arasında büyük bir savaş gerçekleşti. Savaşı başlatan Oğuzlar, okçuların desteğiyle Bizans ordusunun merkezine saldırdı. Düşman kampına yaklaşırken Alp Arslan, Bizanslıların sayısal üstünlüklerine rağmen kampın etrafında bir çukur kazdıklarını gördü ve eylemlerini korkaklık işareti olarak değerlendirdi. Buna karşılık, Bizanslılar genel bir saldırı başlattı ve Oğuzları takip etmeye başladı. Oğuzlar, kampından uzaklaşan Bizanslıları yavaş yavaş pusuya çekmeye başladı. Sonuç olarak, Bizans ordusu pusuya düşürüldü ve mağlup edildi ve IV. Roman esir alındı [3, s.147; 6, s.78; 22, s.59-60; 26, s.220-221].

Malazgirt Muharebesi'nin sonucu, başta Azerbaycan, Gürcistan olmakla Suriye'den Kafkasya sınırları boyunca birçok Orta Doğu ülkesinin vassal hükümet sistemine kontrolünü kaybeden Bizans'ı bunların iç işlerine müdahale edemez hale getirerek kaderini etkilemiş oldu [15, s.151; 23, s.3-4]. Oğuzlar ancak 1071'den sonra Büyük Selçukluların sınırlarına giren Kafkasya'daki hakimiyetlerini pekiştirme fırsatına sahip oldular. Bölgedeki Hıristiyan devletler (Şeki, Sünik ve Taşir-Dzoraget alban prenslik'leri ve Abhazya) hala varlığını sürdürürdüler, fakat zaten Oğuz hükümdarlarının sürekli kuşatması altındaydılar [20, s.139]. Bizanslıları yendikten sonra Alp Arslan II. Mamla'nın oğullarını tutukladı ve böylece Revvadi'ler devletine son verdi [1, c.2, s.376].

Şirvan'daki yıllık haraçın belirlenmesi de muhtemelen bu döneme ait olmalıdır. Tarihçi Imad ad-Din İsfahani'ye göre, Şirvanşah'ın yıllık haracı 70.000 dinardı, ancak daha sonra 40.000 dinar'a düşürüldü. Tarihçi Nesevi haracın 100.000 dinar olduğunu kaydediyordu [11, c.2, s.876; 21, s.26]. Azerbaycan tarihçisi H. Ciddi bir defalık tazminat olarak Şirvanşah I. Fariburz'un 70.000 dinar ve yıllık 40.000 dinar ödemek zorunda olduğunu belirtti [2, s.11]. Oğuzlar kısa bir süre sonra Derbent ve "Kafkasya geçitlerini" (muhtemelen Derbent ve Daryal geçitlerine atıfta bulunarak) ele geçirdi. Sultan Alp Arslan'ın gönderdiği Türk kölesi Yagma, Şirvanşah'ın oğlu Afridun'u şehirden çıkardı ve Derbent'i yönetmeye başladı [1, c.2, s.349-350; 15, s.152]. O zaman Oğuzlar, Bizans ve Haçlılarla daha fazla mücadele etme görevini üstlenen Konya Sultanlığı'nı kurarak kendi durumlarını Küçük Asya'da sağlamlaştırdılar [15, s.151-152].

1072'de II. Fazl ibn Şavur, Sultan Alp Arslan'a pahalı işlemeli kumaşlar sundu ve Ani şehrini ondan aldı. II. Fazl şehri, Şeddadi hanedanının Ani kolunun kurucusu olan küçük kardeşi Manuchehr ibn Şavur'a (1072-1118) verdi [1, c.2, s.384-385; 12, s.129; 17, s.72]. Alban tarihçisi Vardan'a göre, yeni hanedan döneminde *"Ani şehri eskisinden daha kötü değildi"* [12, s.129].

H.464 yılının Ramazan ayında (Mayıs-Haziran 1072) Şirvanşah I. Fariburz Arran hükümdarı II. Fazl ibn Şavur ile birlikte Şeki'ye saldırdı ve yıl başında kendisi tarafından alınan Malug kalesini ele geçirdi. Kale tahrip edildi ve içerideki askeri garnizon mahvolundu. Ancak Şirvanşah tüm bölgeyi fethedemedi [10, s.117; 19, s.63].

Abhaz-Gürcü hükümdarı IV. Bagrat'ın ölümünden sonra (1072) II. George hükümdarlığının ilk döneminde Gürcü derebeyi Kldekar eristavı İvane Baqvaşi hükümdara isyan etti ve Ağca-kale'yi (Qaq) taraftarlarından aldı ve Gence Emiri III. Fazl'a (1073-1088/9) sattı [17, s.77; 18, s.65].

Bir süre sonra Sultan Melikşah Gürcistan'a yaklaştığında İvane Baqvaşi onu kendi çıkarları için kullanmaya karar verdi ve oğlu Liparit'i ona gönderdi. Lakin Liparit sultanla kalamadı ve kaçtı. Akabinde Melikşah Gürcistan'a girdi ve Samşvilde'yi ele geçirdi. Kartli'yi yağmaladıktan ve İvane Bagvaşi dahil tüm ailesi ve akrabalarıyla birlikte çok sayıda esir alan sultan ele geçirdiği ganimetlerle geri çekildi [17, s.77-78; 18, s.83-84].

Bu dönemde Şeddadi'ler devleti Sünik üzerindeki baskıyı da artırdı. Alban tarihçisi Vardan'a göre, 1074'te Emir III. Fazl (1073-1088) Qriqor Magistros'un oğlu Paxlav Vasak'ı ordusu ile Gence'ye gönderdi ve oradan yenilmez sayılan Bahk ve Qapan kalelerine gitmesini emretti. O zaman Sünik'in hükümdarı, II. Smbat (1040-1051) ve I. Qrigor (1051-1072) adlı iki çocuksuz kardeşin ölümünden sonra tahta çıkan Senekerim idi. Az sonra emir kaleyi ele geçirdi, Senekerim'i öldürdü ve bu prensliği Şeddadi'ler devletine tabi kıldı [5, s.224; 12, s.128-129]. Venedik rahipleri tarafından yayınlanan bir kitapta Vardan sözkonusu olayın 1094'te gerçekleştiğini kaydetti [13, s.205].

Yakın bir tarih (1095) Ayrivanlı Mhitar tarafından gösterilmiştir. Ayrivanlı Mhitar yazıtor ki**,** Emir Paltun Qriqor Magistros'un oğlu Vasak Pahlavuni'ni Bahabard'a karşı büyük bir ordu ile gönderdi ve çar Senekerim'i aldatarak öldürdü ve Sünik ülkesini ele geçirdi. Kaynağa göre, "bu, Taciklerin onun üzerinde hakimiyetinin başlangıcıydı" [25, s.409].

Başka bir Alban tarihçisi Stepanos Orbelian sözkonusu olayı 1092'de vukubulduğumu kaydetti. Ona göre, 1092'de Melikşah'ın ölümünden sonra, "Barda, Arran ve Gence Emiri" Senekerim'e saldırmak için büyük bir ordu ile geldi. Ona Şirak'ın hakimi Apirat'ın oğlu Qriqor eşlik etti. Bunu öğrendikten sonra Senekerim kaleyi güçlendirdi ve bu nedenle kalenin ele geçirilmesinin uzun zaman alacağını fark eden emir, Qriqor'u ölüm tehdidi altında Alban hakimini kaleyi terk etmeye ikna etmek için yanına gönderdi. Senekerim itaat ettiğinde emir onu öldürdü. Hakimin ölümünden sonra ülkesi zayıf iradeli oğlu Qriqor tarafından yönetildi [27, c.1, s.183].

M. Altman, Stepanos Orbelian ve Vardan'ın tarihlerinden ikincisini kabül ediyordu, çünkü Şeddadi'ler devleti 1088'de Oğuzlar tarafından kaldırıldı ve bu nedenle Gence Emiri 1092'de hakimliğin ele geçirilmesinde katılamazdı [8, s.29]. Bununla birlikte, 1088'ten sonra bile Gence'nin Oğuz valilerinin bölgeyi ele geçirmek için askeri kampanyalar yürütmeye devam etmeleri oldukça olasıdır.

Stepanos Orbelia'nın salnamelerinden görülebileceği gibi, Gence emirleri Sünik topraklarını ele geçirmek için sürekli savaşlar yapıyorlardı. Şöyle ki, toprak bağışı belgesinden belli oluyor ki, Senekerim'in tebaası olan Sünik derebeyi Hasan'ın (Grigor'un oğlu) 1086'da kalesini Mştakahten'lerden ve Kovşağan dairesini Emir III Fazl'dan geri alarak Tatev manastırından bağışlar [27, c.1, s.186-187].

XI. yüzyılda Güney Kafkasya tarihinde önemli bir rol oynayan Şeddadiler devleti, Revvadiler ve Şirvanşahlar devletleri, Bizans İmparatorluğu ve Gürcü ve Ermeni hakimleri ile savaşlar yapmıştı. Büyük Selçuklular'ın bölgede tek müttefiki olarak Güney Kafkasya topraklarının Oğuzlar tarafından ele geçirilmesi için koşullar sağladı. Bu nedenle Oğuzlar, Şedddadiler'e komşu prensliklerin toprakları pahasına topraklarını genişletmelerini engellemediler [1, c.2, s.385; 14, s.76-77].

Lakin vassalları arasında kudretli devletlerin var olmasını istemeyen Oğuzlar, H.468'de (1075/6) Şeddadiler devletine son vermeye karar verdiler. Bunun üzerine Gürcistan yürüşünden geri dönen Melikşah'ın emriyle Emir

Savtigin, büyük bir ordu ile Arran'a gönderildi. III. Fazl'ın şiddetle karşı koymasına rağmen sonunda teslim olmaya zorlandı. Ancak Oğuzlar ülkeyi tamamen işgal edemediler [1, c.2, s.385; 4, s.66-67; 9, s.221-222; 17, s.78].

Gence'de Selçuklu yönetimi berkarar olduktan sonra Savtigin Gürcistan'a yürüş yaptı. Onunla beraber III. Fazl, Dabil ve Dmanis'in emirleri de yürüşe katıldılar. II. George (1072-1089) ordusunu topladı ve Alban Şeki hükümdarı I. Ahsartan'dan yardım istedi. Rakipler Partshisi yakınında savaştı, bunun sonucunda Oğuzlar ve müttefikleri geri çekilmek zorunda kaldı [17, s.78; 18, s.84].

1088'de Sultan Melikşah Şeddadiler devletini tamamen tabi etmek için Komutan Bugan'ı Gence'ye gönderdi. Anili Samuel'e göre, 1083/4'te emir Buga Gence'yi ele geçirdi ve hükümdar III. Fazl'ı esir alarak Sultana gönderdi [8, s.30]. Gence'nin fethi hakkında daha fazla bilgi Urfalı Matteos tarafından sağlandı. Ona göre, 1087/8'de Melikşah büyük ordusu ile Gence'ye gelerek şehri kuşatmaya başladı. Lakin şehir iyice muhafaza olunarak teslim olmadı. Yalnız kale surlarının altını kazarak yıktıktan sonra Oğuzlar şehri ele geçirmeyi başardılar. Gence'ye giren Oğuzlar şehir sakinlerini kırmaya başladı, lakin komutanları tarafından durduruldular [7, s.174; 16, s.248-249].

Bundan sonra devletin toprakları Atabeylik oldu ve sultanın oğlu Muhammed ilk hükümdarı oldu. Bizans'ın vassalı Abhaz-Gürcü devletine karşı mücadelede önemli stratejik konumu göz önünde bulundurularak Gence'de 48.000 askerlik bir garnizon konumlandırıldı. III. Fazl ve babası II. Fazl tutuklandı [1, c.2, s.385; 4, s.67; 17, s.78; 21, s.26]. Emir III. Fazl bir zamanlar Çarak kalesinde hapsedildi, ancak daha sonra Oğuzlar tarafından ele geçirildi. Anonim Gürcü salnamesine göre, Bağdat'a gönderildikten sonra 1091'de orada öldü. [1, c.2, s.385; 4, s.67; 9, s.222].

Malazgirt Savaşı'ndan sonra, imparatorluğun eski vassallarının çoğu, Küçük Asya'da lider bir güç haline gelen Büyük Selçuklu devletinin egemenliğini tanıdı. 1081'de Abhaz-Gürcü hükümdarı II. George ve Alban Tashir-Dzoraget hükümdarı II. Kurike, Büyük Selçuklu sultanı Melikşah'a itaat etmek için Rey'e gittiler. Sultanın hakimiyetini Malatya hükümdarı Gabriel de tanındı. Daha önce, Bizans'la ilişkilerini, 1000'den beri imparatorluğun vassalları olarak kabul edilen Diyarbakır hükümdarları olan Marvaniler bozdular. XI. yüzyılın 80-ci yıllarında Bizans askeri birlikleri Küçük Asya ve Mezopotamya'dan çekildi. İmparatorluk, başkenti İznik olan Oğuzlar'ın Rum sultanlığı ile aşağılayıcı bir barış anlaşması yaparak, Balkanlar'daki Normanlar'ın ve Kangarlar'ın saldırılarını püskürtmek için çok uğraştı. Görünüşe göre, dış politika durumundaki değişim Bizans'ta algılanıyordu, çünkü çağdaşların belirttiği gibi, I. Alexei'nin (1081-1118) iktidara gelmesinden sonra eski kariyer sistemi yenisiyle değiştirildi [24, s.40].

Böylece, Oğuz istilası sonucunda imparatorluk oykumenik toplumu ve X. ve XI. ilk çeyreğinde Bizans'ın yarattığı uluslararası ilişkiler sistemi çöktü. Kafkasya'da Bizans'ın genişleme girişimleri sadece iki yüzyıl önce olduğu gibi başarısız olmakla kalmadı, aynı zamanda imparatorluk, Küçük Asya'nın bazı bölgelerini Büyük Selçuklular'a ve Şeddadiler'e devretmeye zorlandı [23, s.4; 24, s.39-40].

KAYNAKÇA

1. Azərbaycan tarixi: [7 cilddə] / Məsul redaktor akademik N.Vəlixanlı. – Bakı: Elm, – c. 2 (III-XIII əsrin I rübü). – 2007. – 608 s.
2. Ciddi, H.Ə. Gülüstan qalası (Şamaxı qız qalası). – Bakı: Azərbaycan SSR EA nəşriyyatı, – 1967. – 116 s.
3. İbn-əl-Əsir. Əl-Kamil Fi-t-Tarix. Ərəb dilindən tərcümə edən M.Əfəndizadə. – Bakı: Azərbaycan SSR EA nəşriyyatı, – 1959. – 216 s.

4. Şərifli, M.X. Azərbaycan IX-XII əsrlərdə // – Bakı: Azərbaycan SSR Elmlər Akademiyasının Tarix İnstitutunun əsərləri, – 1957. XII cild, – s. 31-94.
5. Şərifli, M.X. IX əsrin ikinci yarısı – XI əsrlərdə Azərbaycan feodal dövlətləri. –Bakı: Elm, – 1978. – 344 s.
6. Sevim, A. Malazgirt meydan savaşı. – Ankara: Türk tarih kurumu basımevi, –1971. – XII, 103 s.
7. Urfalı Mateos Vekayi-Nâmesi (952-1136) ve Papaz Grigor'un Zeyli (1136-1162). Türkçeye çeviren Hrant D.Andreasyan. – Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, – 1962. – XXV, 411 s.
8. Альтман, М.М. Исторический очерк города Гянджи. Баку: Издательство АН Азербайджанской ССР, – 1949. – 114 с.
9. Ахмед ибн Лютфуллах (Мунадджимбаши). Джами ад-Дувал. Перевод с арабского А.Дж.Мамедова // – Bakı: Azərbaycan SSR Elmlər Akademiyasının Tarix İnstitutunun əsərləri, – 1957. XII cild, – s. 205-222.
10. Ашурбейли, С. Государство Ширваншахов (VI-XVI вв.). – Баку: Элм, – 1983. – 343 с.
11. Бартольд, В.В. Сочинения: [в 8 томах] / В.В.Бартольд. Москва: Издательство восточной литературы, – т. 2. ч. 1. Общие работы по истории Средней Азии. Работы по истории Кавказа и Восточной Европы. – 1963. – 1020 с.
12. Всеобщая история Вардана Великого. Перевел Н.Эмин (с примечаниями и приложениями). – Москва: Типография Лазаревского Института восточных языков, – 1861. – XXIV, 202, 218 с.
13. Всеобщая история Степаноса Таронского, Асохика по прозванию, писателя XI столетия. Переведена с армянского и объяснена Н.Эмином. – Москва: Типография Лазаревского Института восточных языков, – 1864. – 337 с.
14. Гусейн-заде, Р.А. Кавказ и сельджуки. – Баку: Кавказ, – 2010. – 272 с.
15. Гусейнов, Р.А. Последствия сражения при Манцикерте (1071 г.) для Закавказья // – Москва: Византийский Временник, – 1969. Том XXIX, – с. 148-152.
16. Киракос Гандзакеци. История. Перевод с древнеармянского Т.Тер-Григорьяна. – Баку: Издательство АН Азербайджанской ССР, – 1946. – 302 с.
17. Летопись Картли / Перевод Г.В.Цулая. – Тбилиси: Мецниереба, – 1982. – 112 с.
18. Лордкипанидзе, М.Д. Истории Грузии XI – начала XIII века (научно- популярный очерк). – Тбилиси: Мецинереба, – 1974, – 212 с.
19. Минорский, В.Ф. История Ширвана и Дербенда X-XI веков. Ответственный редактор А.А.Али-Заде. Перевод С.Г.Микаэлян. – Москва: Издательство восточной литературы, – 1963. – 265 с. (+34 с. арабского текста).
20. Мкртумян, Г.Г. Грузинское феодальное княжество Кахетии в VII-XI веках и его взаимоотношения с Арменией. – Ереван: Издательство АН Армянской ССР, – 1983. – 165 с.
21. Петрушевский, И.П. Совместная борьба народов Закавказья против иноземных захватчиков в XI-XII вв. // – Баку: Известия Азербайджанского филиала Академии Наук СССР, – 1942. №10 октябрь, – с. 24-35.
22. Садр ад-Дин Али ал-Хусайни. Ахбар ад-Даулат ас-Сельджукийа (Зубдат ат-Таварих фи ахбар ал-умара ва-л-мулук ас-селджукиййа). («Сообщения о сельджукском государстве». «Сливки летописей, сообщающих о сельджукских эмирах и государях»). Издание текста, перевод, введение, примечания и приложения З.М.Буниятова. – Москва: Наука, – 1980. – 273 с. (+ 245 с. арабского текста).
23. Степаненко, В.П. Византия в международных отношениях на Ближнем Востоке (1071-1076). – Свердловск: Издательство Уральского Университета, – 1988. – 240 с.
24. Степаненко, В.П. Из истории международных отношений на Ближнем Востоке XII в. Княжество Васила Гоха и Византия // – Свердловск: Античная древность и средние века, – **1980. Выпуск 17**: Античные традиции и византийские реалии, – с. 34-44.

25. Хронографическая история, составленная отцом Мехитаром, вардапетом Айриванкским. Русский перевод с предисловием и примечаниями К.Патканова // – **Санкт-Петербург:** Труды Восточного отделения Императорского русского Археологического общества, – 1869. Том XIV, – с. 309-418.
26. The Chronography of Bar Hebraeus. Translated from Syriac by E.A.Wallis Budge. – London: Oxford University Press, – 1932. – LXIII, 582 p.
27. Histoire de la Siounie par Stephanos: [en 2-x tomes.]. Traduite de l'armenien par M.Brosset. – Saint-Petersbourg: Histoire de la Siounie par Stephanos, – t. 1. – 1864. – p. 300.

RETHINKING THE HISTORICAL TRAJECTORY OF INTERNATIONAL RELATIONS THEORY: A FEMINIST CRITIQUE

Dr. Muhammed Kürşad ÖZEKİN
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

Dr. Zeynep ARIÖZ
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

ABSTRACT

The primary aim of this study is to present a feminist critique of the historical trajectory of the International Relations theory. Identifying with the third debate, the study argues that since its inception at the beginning of twentieth century, IR theory has tended to exclude the question of the politics of identity, particularly gender identities, and has implicitly tended to be implicated in the (re)-production of hegemonic masculinities through intra-academic discourses and use of symbolic terms, meanings and connotations. Looking into historical and philosophical underpinnings of mainstream international relations theories, the study claims that the original sin of the exclusion of gender from the point of analysis lies at the core of their affinity with the positivist methodology and the binary logic of hierarchical dichotomies in western philosophy. This article reflects on the private/public/international divisions which function as underlying presuppositions of mainstream IR theory have made it utterly blind to politics of gender. In this study it is assumed that IR theory has traditionally tended to be a male-dominated subfield in which the role of women is invisible and anything whatsoever related to gender is neglected as a subject of concern.In accordance to this argument the study critically examines the gender-based trajectory of IR theory by adopting a modified version of the three-fold divisions of IR theory, widely used in IR textbooks as realism/neorealism, liberalism/pluralism, and neo-Marxism. With the marginalization of neo-Marxist theory since the collapse of USSR, critical IR theory, classifies neo-Marxist accounts in the third category as a revolutionary or emancipatory IR theory. In this context the study claims that post-structuralist and post-modernist approaches can also be incorporated into the third category.In this spirit, the article categorizes IR theory as mainstream approaches of realism/neorealism, liberalism/neoliberalism, and critical approaches of post-positivists. Despite it seems crude and indelicate at the first glance such a modified categorization reveals the dividing lines in the discipline, regarding to gender awareness of each approach to identity politics and invisibility of women in the construction of knowledge and the formation of theory as well.

Keywords: Gender, hegemonic masculinity, feminist critique, IR theory.

ULUSLARARASI İLİŞKİLER TEORİLERİNİN TARİHSEL SEYRİNİ YENİDEN DÜŞÜNMEK: FEMİNİST BİR ELEŞTİRİ

ÖZET

Bu makalenin başlıca amacı uluslararası ilişkiler teorilerinin tarihsel seyrinin feminist bir eleştirisini sunmaktır. Uluslararası ilişkilerde "Üçüncü Tartışma" ile bağlı olarak bu çalışma 20. yüzyılın başından beri uluslararası ilişkiler teorilerinin başta cinsiyet kimliği olmak üzere kimlik politikaları hususunu kapsam dışında bıraktığını ve akademi içi söylemlerin ve sembolik terim, anlam ve çağrışımların kullanımıyla hegemonik erkeksiliği yeniden ürettiğini öne sürecektir. Ana akım uluslararası ilişkiler teorilerine bakıldığında cinsiyetin analiz kategorisi dışında bırakılmasının ilk eksikliği, temelde pozitivist yöntembilime ve Batı felsefesindeki hiyerarşik dikotomilerin ikili mantığına olan bağlılığa dayanmaktadır. Bu makale, ana akım uluslararası ilişkiler teorilerinin temelindeki varsayımlar olarak işleyen özel/kamusal/uluslararası ayrımlarının, disiplini toplumsal cinsiyet politikasına karşı bütünüyle körleştirdiğini göstermektedir. Bu çalışmada, IR teorinin geleneksel olarak, kadınların rolünün görünmez ve toplumsal cinsiyete dair her ne varsa, bir konu öznesi olarak yok sayıldığı erkek egemen eğilimli bir alan olduğu varsayılmaktadır. Bu argümanla paralel olarak makale uluslararası ilişkiler disiplininde genellikle realizm/neorealizm, liberalizm/pluralizm, ve neo-Marxizm şeklinde yapılan üçlü ayrımın değiştirilmiş bir uyarlamasını benimseyerek uluslararası ilişkiler teorilerinin cinsiyet temelli seyrini eleştirel olarak inceleyecektir. Neo-Marksist teorinin SSCB'nin dağılmasından itibaren marjinalleşmesi ile birlikte, eleştirel IR teori, neo-marksit yaklaşımları devrimci ya da özgürleştirici IR teorileri olarak üçüncü kategori içinde sınıflandırmaktadır. Bu çerçevede, bu çalışma, post yapısalcı ve post-modernist yaklaşımların da üçüncü kategoriye dahil edilebileceğini iddia etmektedir. Bu bağlamda, makale ana akım IR teorilerini realizm/neorealizm, liberalizm/neoliberalizm ve post-pozitivist eleştirel yaklaşımlar şeklinde kategorize etmektedir. Böylesi değiştirilmiş bir kategorizasyon, ilk bakışta inceliksizmiş gibi görünse de, her bir yaklaşımın, teorinin oluşumu ve bilginin inşasında, kadınların görünmezliği ve kimlik politikalarındaki toplumsal cinsiyet farkındalığı ile ilişkili olarak, disiplin içindeki ara hatları açığa çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet, hegemonik erkeksilik, feminist eleştiri, IR teori.

INTRODUCTİON:

> "The style of argumentation and oral presentation at the conferences is so macho: "I make myself look good by making you look bad." It's not a collective endeavour: "Let's think about this problem."Comments tend to be destructive rather than constructive. I think all of that is gender related" (Sylvester, 1996: 258-259).

International relations, as a discipline, has tended to be a male-dominated realm in which the role of women is piecemeal and anything whatsoever related to gender is neglected as a subject of concern. In fact, despite its lack of concern about the politics of gender identity, the discipline itself, since its inception at the beginning of the 20th century, has been overtly gendered due to its masculinist assumptions and the use of gendered terms. Through the celebration of masculinity, particularly the glorification of terms related to masculinity such as power, courage, toughness, a discursive practice of gendered dichotomies have been evidently (re)produced in the mainstream literature of IR.

With the end of the Cold War and the plurality of new issues on the international relations agenda such as ethnic conflicts, clash of civilizations and globalization, foundations and dichotomous logic of conventional IR theory have been challenged by a range of provocative and thought-provoking critiques, variously called interpretation, critical social theory, poststructuralism or post-modernism (Peterson, 1992b; Tickner, 2001). This challenge to the epistemological and ontological foundations of the discipline and the calls for rethinking the way which we understand the IR marked an intellectual transition in IR theory what Lapid called a third discipline defining debate. With the increasing notice of the role of culture in defining both identities and interests, the identity politics has began to appear as an alternative explanatory tool in the post-Cold War theorizing in which "a swing of the pendulum toward culture and identity is . . . strikingly evident" (Lapid, 1996: 3).

Identifying with the post-positivist methodology of the third debate, much feminist IR scholarship has challenged the gendered foundations of the discipline (Enloe, 2000; Sylvester, 1994) and developed feminist critique of the assumptions and gender-based terms of the conventional IR theory such as sovereignty, war, peace and security (Elshtain, 1981; Peterson, 1992a; Tickner, 1992; Tickner, 2001). Although they have taken sides with the methodological stance of the third debate and engaged in a critical re-evaluation of mainstream IR theory on the ontological and the epistemological bases, post-liberal IR feminists have remained critical of the silence of post-positivist theories on gender issues (Tickner, 2001). Unlike the third debate, they use gender as a central category of analysis and pursue emancipatory aims through answering what constitutes women's subordination and as well as how to overcome it.

Drawing on feminist IR literature, this article introduces a slightly different reading of "shortcomings of theoretical approaches to IR that do not take gender issues seriously". More specifically the article argues that since its inception at the beginning of 20th century IR theory has tended to exclude the question of the politics of identity, particularly gender identities, and has implicitly tended to be implicated in the (re)-production of hegemonic masculinities through intra-academic discourses and use of symbolic terms, meanings and

connotations. Looking into mainstream IR theories, the original sin of the exclusion of gender from the point of analysis lies at the core of their affinity with the positivist methodology and the binary logic of hierarchical dichotomies in western philosophy. On the other side, despite epistemological affinities with post-liberal feminists, post-positivist approaches have tended to be slow or sceptical in taking gender as a lens of analysis and deconstructing socially constructed power relations of gender. In parallel to this argument the article aims to critically examine the gender-based trajectory of IR theory by adopting a modified version of the three-fold division of IR theory, widely used in IR textbooks as realism/neorealism, liberalism/pluralism, and neo-Marxism. With the marginalization of neo-Marxist theory since the dissolution of USSR, critical theory, as Linklater (1990) has putted forward, has taken neo-Marxism`s place as a revolutionary or emancipatory IR theory. However, I would like to go further that having revolutionary zeal and tone, post-structuralist and post-modernist approaches can also be incorporated into third category. In this spirit, the article categorizes IR theory as mainstream approaches of realism/neorealism, liberalism/neoliberalism, and critical approaches of post-positivists. Despite it seems crude and indelicate at the first glance such a modified categorization reveals the dividing lines in the discipline, regarding to gender awareness of each approach to identity politics and invisibility of women in the construction of knowledge and the formation of theory as well.

Western Philosophy and Early Foundations of Mainstream IR Theory

> "Representation of the world, like the world itself, is the work of men; they describe it from their own point of view, which they confuse with absolute truth" (Beauvoir, 1956: 162).

Having its roots in the Western philosophy and political science, IR theory has tended to be an androcentric field whose knowledge has been constructed by men and based on the lives of men and gendered terms. This tendency in the field in part originates from the dichotomous way of thinking and presenting social reality. Lying at the center of modern western philosophy, epistemology of dualism views social reality in terms of hierarchic binary oppositions, such as mind/body, public/private, order/anarchy rational/emotional, and science/art. These and many other terms in dichotomized thinking are in fact not neutral, evoking gendered connotations and linking to the dichotomy of masculine/feminine. In Hooper`s (2001: 43-44) words "such pairs. . . are either used to define masculinity and femininity, respectively, or are otherwise associated with them, with the former term always constructed in relation to its opposite, and generally privileged over it." Construction of knowledge through binary oppositions automatically devalues certain type of knowledge associated with femininity and so presents a partial picture of social reality in which women are often downgraded or excluded. In this context one of the most striking examples for this is the articulation of human nature, the rational being, and the political animal in western thought. The association of various qualities such as rationality, power, logic and order with masculinity and male capacity implicitly leads to equalization of masculinity with humanness and systematic distortion of truth about human nature (Peterson, 1992b).

The dichotomous presentation of social reality and embedded masculinist discourses in IR theory can be traced back to the founding fathers of the discipline. In Machiavelli`s gendered construction of *fortuna* and *virtu*, fortune was represented as wild and unruly space of anarchy which is associated with woman, and virtue as a men`s

capability must prevail it. In his own words, "Fortune is a woman, and it is necessary if you wish to master her, to conquer her by force" (Machiavelli, n.d. cited in Tickner, 1992: 39). As Runyan and Peterson (1991) have pointed out, the characterization of the disordered and "natural" realm of anarchy by feminine over which man must dominate has a long history in Western political theory. In Hobbes`s conceptualization, state of nature were presented as a unruly place where men had to survive and tame it relying on their own resources. In fact, women are largely invisible and excluded in Hobbes's state of nature which is be regarded as founding idea of realist international anarchy. As Grant (1991: 10) argues, "men dominate the conceptual scheme, leaving no room for the question of how gender relations affect the transition out of the brutish state of nature and into society. Women are invisible in the 'state of nature'". As Tickner (1991: 31) has put forward putatively, rather than being part of state of nature woman remained invisible in a state of nurture in which they engaged in reproductive activity, giving birth to the next generations; "Otherwise, life would have been nonexistent rather than merely nasty, brutish and short".

Boundaries, the Politics of Identity and Shortcomings of Mainstream IR Theories

Drawing on western political thought and early founding texts, mainstream IR theory has deepened on the construction of knowledge through the grip of binary thinking that produces various masculinities and shows little interest in the politics of gender identity. In parallel to this, two dichotomies in mainstream IR theory, public/private and international/domestic, constructs conceptual boundaries which segregate social life into spheres of men and women. As Peterson (1992a) argues the public/private boundary is accompanied by other hierarchical dichotomies such as political/familial or the public sphere of politics/the private sphere of families, domestic labour, and reproduction, so the position of women and family life has tended to fall outside politics and state. Moreover, the disciplinary boundary of domestic/international, conceptualized in respect to the dichotomy of sovereignty (within states)/ anarchy (between states), makes international politics different from other forms of politics, but it "black box" the state, accepting all that goes in it irrelevant except when it is related to national interest (Hooper, 2001).

Putting these two boundaries together, international politics symbolically appears as a wholly gendered sphere of inter-state relations, war and diplomacy in which hegemonic masculinity is re-produced through masculinist assumptions and male dominated terms, and gender politics are evacuated from the discipline, confining women`s realities and contributions to the private or domestic realms. The private/public/international divisions which function as underlying presuppositions of mainstream IR theory have made it utterly blind to politics of gender. These shortcomings are so evident in realist approach whose founding texts include Machiavelli's *Prince* and Morgenthau`s *Politics Among Nations*. In Politics Among Nations, Morgenthau (1993) has constructed knowledge of the individual, the state, and the international system which is almost entirely without women. He asserts that individuals struggle for power in all levels of human life, family the polity and international relations, whenever they got in contact with one another (Morgenthau, 1993: 34).

As Tickner (1992) has argued the individual in Morgenthau`s conceptualization is socially constructed "political man" based on "the partial representation of human nature abstracted from the behaviour of men in positions

of public power". Due to the absence of women in positions of power in these realms of family, the polity and international politics as well, the conceptualization of the individual or "political man" partially represents the social reality and remains masculine discursively. Therefore, this essentializing view of human nature in realist approach creates its own discourse of hegemonic masculinity in which femininity and women`s role are automatically devalued. Symbolically realism is encumbered with hegemonic masculinity, in that the constructed masculinity of human nature has been projected onto the international politics and the behaviour of states (Tickner, 1992). Drawing on the Hobbes`s state of nature metaphor, realists describe the anarchical international relations by applying his conceptualization of individuals` behaviour in state of nature to the behaviour of states in international system. As argued in previous part, model of human behaviour in Hobbes`s state of nature is partial; it can be applicable only to men, power and dominant masculinity, and so it confine the object of interest to manly traits of international politics such as self-help, national interest, power struggle.

On the contrary, rival liberal and pluralist camps in IR have based their own hegemonic masculinist discourses on the bourgeois-rationalist model which is less aggressive, more egalitarian and democratic. This model has provided a ubiquitous characterization of human nature in contemporary IR which value intellect and personal integrity over physical strength or bravery (Hooper, 2001). Its adherents are more gender sensitive than realists and have championed women`s rights. However, this model and liberal approach is also problematic. As Seider (cited in Hooper, 2001) have pointed out bourgeoise-rationalist model was derived from the rational/emotional, mind/body, and reason/madness dichotomies of Western thought, and these dichotomies are also linked to notion of masculinity and femininity respectively. In this respect, bourgeoise-rationalist model or rational actor model in its more contemporary form in neorealist and neo-institutionalist scholarships are not politically culturally neutral representations of state behaviour, and have normative and prescriptive aspects, promoting a particular form of hegemonic masculinity.

Like in realist approach, the construction of knowledge in liberal school have also based on the grip of binary thinking. The boundary of the public/private has been accompanied by the political/social or state/civil society split of liberalism which has also excluded familial relations, reproductive role of women. As Eisenstein has put forward adopting the state predicated upon this split, liberals, even the feminist ones, cannot handle the question of patriarchy at state level and the state`s role in maintaining it. However, unlike realists, there is an affinity between liberal thought and feminism. The demand for female equality has emerged from liberal view of bringing woman in into the discipline. Some similarities between feminism and liberalism in terms of their critiques of realism have also stimulated neoliberal institutionalists such as Keohane (1989) to reconcile feminist stand-point theory and institutionalist view of IR, giving a richer and gender-consciousness formulation of complex interdependence. However, liberal feminism and sympathetic approaches of institutionalist tradition remain problematic due to uncritically accepting the theory of power predicated upon the public-private split and seeing gender inequality through merely individual rights rather than critically looking into socially constructed hierarchical power structures (Brown, 1988).

Transgressing Boundaries, Absence of Gender Analysis and Shortcomings of Postpositivist Approaches

> "The search for a better theory forms the third debate . . [It] is potentially the richest, most promising and exciting that we have ever had in international relations" (Lapid, 1996: 235).

In the 1970`s and 1980 IR, as a discipline, has fallen into a state of disarray in which the ontological and epistemological foundations of mainstream approaches have come under critical reflection. As Holsti (cited in Tickner, 2001: 3) has emphasized "the three centuries long intellectual consensus" which ensures hypothetical responses to critical questions of IR was broke down due to the incorporation of new issues and actors in to the discipline. The insufficiency of empiricist-positivist approaches in explaining the world of multiple realities has encourage certain scholars to question "highly prized premises of Western academic discourse concerning the nature of our social knowledge, its acquisition, and its utility-including shibboleths such as "truth," "rationality," "objectivity, reality," and "consensus" (Lapid, 1989: 236). This theoretical fragmentation in the discipline marked an intellectual transition in IR theory what Lapid (1989) called the third debate.

In fact, Lapid`s term covers a variety of approaches, namely critical theory, historical sociology, and postmodernism, as well as feminist theory. Unlike the mainstream IR theories, non-feminist post-positivists seem to open up a "conceptual space for change, with possible gender implications" (Hooper, 2001: 110). They began to transgress conventional boundaries of IR, normally accepted as given, and paid attention to the politics of identity. For example, Ashley (1989) a prominent IR poststructuralist, has challenged the division of domestic politics and international relations in order to reveal how realism applies dualistic language and binary thinking in constructing the notion of anarchy and a sovereign identity. Rather than taking identity foundational and fixed, post-positivists view identities as constituted through political, social, and discursive practices. In his thought-provoking book, *Writing Security*, Campbell (1992) reveals How U.S. identity was constructed though foreign policy, external threat, othering and feminization of other as well. Campbell (1992: 166) argues, a "society of security" and U.S. identity were in part constituted through loyalty/security programme in which the communist other was excluded externally and internally linking it to femininity.

Despite the epistemological affinities between post-positivists and feminist approaches (such as transgressing boundaries, revealing exclusionary practices, deconstructing identities and dichotomies), the absence of gender analysis has remained as a sustained problematic in nonfeminist post-positivist approaches (Peterson, 1992a; 1992b). As Peterson (1992b: 191) argues a variety of boundaries, imposed in conventional IR, have been increasingly deconstructed, disrupted and transgressed as social constructions, but "there remains a pivotal boundary virtually unchallenged in these debates: that of gender." In fact, post-positivist perspectives play with "the previously forbidden fruits of femininity" but they failed to adequately examine the oppositional construction of masculine and feminine gender identities [Moore, 1988 cited in Hooper, 2001: 129). Writing from the margins, post-positivists have challenged the power/knowledge constructions of IR theory and brought into analysis that which had been excluded from conventional IR theory. However, they have so far failed to include the experience of women into the construction of knowledge due to their affinity to privileging abstract thought over lived experience and ignoring the private sphere of care (Benhabib, 1992). On that sense, non-feminist post-

positivist approaches, as Sylvester (1994: 149) argues, have tend to implicitly reproduce the masculinism they might otherwise undermine.

Conclusion

To sum up, drawing on western political thought and early founding texts, IR theory has traditionally tended to be a male-dominated subfield in which the role of women is piecemeal and anything whatsoever related to gender is neglected as a subject of concern. With its special focus on the "high politics" of war and security, conventional IR theory has excluded gender and women experience from its category of analysis. In two mainstream approaches of inter-paradigm debate, construction of knowledge through dichotomous thinking has automatically devalued certain type of knowledge associated with femininity and so presents a partial picture of social reality in which women are often downgraded or excluded. These approaches have so far failed to incorporate gender and women experience into the discipline due to their incapability to theorize the social construction of identity and to uncover the hidden power relations embedded in social reality. The grip of binary thinking in mainstream IR theory has also produced boundaries and its own myths through which various masculinities and discourses of hierarchical gender relations were constructed.

With the expansion of the agenda of concerns in IR soon after the end of the cold war and emergence of new globalization trends, the "scientific" positivist tradition, associated with mainstream approaches, has been challenged by a range of provocative and thought provoking critiques, variously called critical social theory, post-structuralism or postmodernism. Conventional boundaries in discipline were transgressed and hierarchical dichotomies were deconstructed to varying degrees by post-positivist approaches so that socially constructed hierarchical relations and discourse formations in the discipline have been revealed. However, despite the commitment to dismantling hierarchical order and deconstructing identities and dichotomies, non-feminist post-positivists have failed to take gender as a category of analysis and incorporate the experience of women into the construction of knowledge. Without a decisive commitment to transgress the boundary of gender and to dismantle the gender order, some post-positivists have facilitated further transformation of hegemonic masculinities in varying forms and to varying degrees.

REFERENCES

Ashley, R. K. (1989). Living on Border Lines: Man, Poststructuralism, and War. (Der.) J. D. Derian & M. Shapiro, *International/ Intertextual Relations: Postmodern Readings of World Politics.* Lexington: Lexington Books.

Beauvoir, S. D. (1956). *Second Sex.* London: Lowe and Brydone.

Benhabib, S. (1992). *Situating the Self: Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics.* Cambridge: Polity.

Brown, S. (1988). "Inequality Feminism, International Theory, and International Relations of Gender". *Millennium: Journal of International Studies,* 17(3): 461-475.

Campbell, D. (1992). *Writing Security: United States Foreign Policy and the Politics of Identity.* Manchester: Manchester University Press.

Elshtain, J. B. (1981). *Public Man, Private Woman: Women in Social and Political Thought.* Princeton: Princeton University Press.

Enloe, C. (2000). *Bananas, Beaches, and Bases: Making Feminist Sense of International Relations.* London: Pandora.

Grant, R. (1991). The Sources of Gender Bias in International Relations Theory. (Der.) R. Grant & K. Newland, *Gender and International Relations.* Milton Keynes: Open University Press.

Hooper, C. (2001). *Manly States: Masculinities, International Relations, and Gender Politics.* New York: Columbia University Press.

Keohane, R. O. (1989). International Relations Theory: Contributions of a Feminist Standpoint. *Millennium: Journal of International Studies,* 18(2): 245-253.

Lapid, Y. (1989). The Third Debate: On the Prospects of International Theory in a Post- Positivist Era. *International Studies Quarterly,* 33(3): 235-254.

Lapid, Y. (1996). Culture's Ship: Returns and Departures in International Relations Theory. (Der.) Y. Lapid & F. Kratochwil, *The Return of Culture and Identity in IR Theory.* Boulder: Lynne Rienner Publishers.

Linklater, A. (1990). *Beyond Realism and Marxism: Critical Theory and International Relations.* London: Macmillan.

Morgenthau, H. J. (1993). *Politics among Nations: The Struggle for Power and Peace.* New York: McGraw-Hill.

Peterson, V. S. (1992a). *Introduction to Gendered States: Feminist (Re) Visions of International Relations Theory.* Boulder: Lynne Rienner Publishers.

Peterson, V. S. (1992b). Transgressing Boundaries: Theories of Knowledge, Gender, and International Relations. *Millennium: Journal of International Studies,* 21(2): 183-206.

Runyan, A. S. & S., P. V. (1991). The Radical Future of Realism: Feminist Subversions of IR Theory. *Alternatives,* 16(1): 67-106.

Sylvester, C. (1994). *Feminist Theory and International Relations in a Postmodern Era.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sylvester, C. (1996). The Contributions of Feminist Theory To International Relations. (Der.) S. M. Smith, ve diğerleri *International Theory: Positivism and Beyond.* New York: Cambridge University Press.

Tickner, J. A. (1991). Hans Morgenthau's Principles of Political Realism: A Feminist Reformulation. (Der.) R. Grant & K. Newland, *Gender and International Relations.* Milton Keynes: Open University Press.

Tickner, J. A. (1992). *Gender in International Relations: Feminist Perspectives on Achieving Global Security.* New York: Columbia University Press.

Tickner, J. A. (2001). *Gendering World Politics: Issues and Approaches in the Post–Cold War Era.* New York: Columbia University Press.

ENDÜSTRİ 4.0' IN ÖĞRENCİLERİN DEĞER ALGISI ÜZERİNE ETKİLERİ: ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ

Esra Ilgın IŞIK

Elazığ Bahçeşehir Koleji, ilginesra23@gmail.com

ÖZET

İlk çağlarda tarım toplumuyla başlayan insanlığın değişim serüveninin daha sonraları sanayi toplumuna ve şimdilerde bilgi toplumuna hızla dönüştüğünü görmekteyiz. Günümüzde dijital hâkimiyet her geçen gün kendisini daha fazla hissettirmektedir. Endüstri 4.0, güç olarak makinelerin insanın yerini alarak üretim süreçlerini kendiliğinden yönetebilir hale gelmesi olarak tanımlanabilir. Her endüstri devrimi insanın yaşam şeklini, değer yapılarını farklılaştırmıştır. Endüstri 4.0'ı diğer devrimlerden ayıran en önemli nokta ise yapay zekadır. Dolayısıyla insanın yapabileceği birçok iş daha kısa zamanda hatasız yapılmaya başlanmış ve insanın rolü bir kez daha farklılaşmıştır. Bu çalışmada amacımız hızlı dijitalleşme süreci içerisinde insanı var eden değerlerini hatırlatmak; insan ilişkileri, güven problemi ve kaybedebileceğimiz değerler üzerine çalışmalar yapıp bu konuda nerede olduğumuzla ilgili farkındalık oluşturmaktır. Araştırmada Elazığ ilinde 3 farklı kademede ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinden seçilen 340 öğrenciye anket uygulanmıştır. Sonuçlar SPSS programı ile analiz edilmiştir. Veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma olarak sunulmuştur. Ayrıca T-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin; İnternette zaman geçirmeyi arkadaşlarına tercih ettikleri, ailecek oturulan sofralar yerine bilgisayar başında yemek yemeyi, bir robot ya da makine tarafından ameliyat edilmeyi istedikleri, bakkalda satıcı yerine jet kasaları tercih ettikleri, yapay zekâya olumlu baktıkları görülmüştür. Gelecek üzerinde olumsuz etkisi olacağını savunmalarına rağmen dijitalleşmeden vazgeçemediklerini söyleyebiliriz. Ayrıca öğrencilerin ailesi ile yaşamak yerine sanal bir arkadaşla yaşamayı tercih etmeleri son derece önemsenmesi gereken bir durumdur. Bununla birlikte öğrenciler dijital ortam yerine okul ortamında eğitim almayı tercih etmişlerdir. T-testi sonucuna bakıldığında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. ANOVA sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma verilerine göre hızla dijitalleşen toplumsal sistem içerisinde insanı var eden değerlerimizin de hızla kaybolma tehlikesiyle karşı karşıya olduğunu söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler: Endüstri: 4.0, toplum 5.0, değer, dijitalleşme.

EFFECTS OF İNDUSTRY 4.0 ON STUDENTS VALUE PERCEPTİON: ELAZIĞ CİTY SAMPLE

ABSTRACT

We see that the adventure of human change, which started with the agricultural society in the early ages, has rapidly transformed into an industrial society and now into an information society. Today, digital dominance makes itself felt more and more every day. Industry 4.0 can be defined as machines that can manage production processes by replacing people as power. Every industrial revolution has differentiated the life style and value structures of people. The most important point that separates Industry 4.0 from other revolutions is artificial intelligence. many jobs that can be done by human beings began to be done flawlessly in a shorter time and the role of the human being once again differentiated. Our aim in this research is to remind the values that create human in the rapid digitalization process; To raise awareness about where we are by working on human relations, the problem of trust and the values we can lose. In the study, a questionnaire was applied to 340 students selected from 3 different levels of middle school, high school and university students in Elazığ. The results were analyzed by SPSS 22 program. Data are presented as frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation. T-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were performed. Looking at the results, students; It has been observed that they prefer spending time on the internet to their friends, prefer to eat on the computer instead of the family table, to be operated on by a robot or a machine, they prefer jet safes instead of sellers in the grocery store, they look positively at artificial intelligence. it is extremely important that students prefer to live with a virtual friend instead of living with their family. However, students preferred to study in school environment instead of digital environment. When the results of the T-test were examined, a significant difference was found according to gender. There was no significant difference in ANOVA result. According to the research data, we can say that our values that create human beings in the rapidly digitalizing social system are in danger of disappearing rapidly.

Keywords: Industry 4.0, community 5.0, value, digitalization.

1.GİRİŞ:

Toplumlar var oldukları süreçten itibaren varlıklarını devam ettirebilmek için sürekli çaba göstermişlerdir. Toplumsal dönüşüm incelendiği zaman geçmişten günümüze çok yol kat edildiğini görmekteyiz. Hatta son yıllarda baş döndürücü bir hızla devam eden teknolojik gelişmelere şahit olmaktayız. İlk çağlarda tarım toplumuyla başlayan bu serüvenin daha sonraları sanayi toplumuna ve şimdilerde bilgi toplumuna hızla dönüştüğünü görmekteyiz. Günümüzde ise dijital hakimiyet endüstride kendisini daha fazla hissettirmektedir. Sürecin işleyişine bakarsak; buhar makinasının bulunmasıyla başlayan sanayileşme hareketi (Birinci Devrim), elektriğin icat edilmesi ile birlikte imalatın serileşmesi sonucu oluşan (İkinci Devrim), bilişim teknolojisindeki hızlı gelişmeler sonucunda otomasyona geçilmesi ile birlikte (Üçüncü Devrim) yaşanırken bütün bunların endüstri toplumlarında beklenenin üzerinde değişim oluşturduğunu görmekteyiz. Bu dönüşümün etkilerinin bugüne kadar ulaşmasıyla birlikte dijital ve otonom sistemlerin eğemen olduğu (Dördüncü Devrim) tanımı yapılmıştır (Öztemel, 2018). Her değişim ve dönüşüm beraberinde toplumsal sistemleri ve değer yapılarını da değiştirmiştir. “Bilgi, toplumu üretmez; toplum bilgiyi üretir. İktisadi zenginlik, bilgi birikimini değil; değer birikimini ifade eder”(Aydın, 2017) sözünden yola çıkarak dördüncü devrim olarak tanımlanan Endüstri 4.0 la birlikte toplumsal hayatımızda ve değer sistemlerimiz de neler değişecek ve Toplum 5.0 olarak tanımlanan sistemde insanın ve değerlerin rolü ne olacaktır?

Endüstri 4.0: İlk üç sanayi devriminin ardından adına yeni sanayi devrimi denen Endüstri 4.0’ın ilk kez Almanya’da ki Hannover Fuarı’nda 2011 yılında ortaya atılmış bir kavram olduğu görülmektedir. Bu devrimde üretimde büyük bir değişim yaşandığını, bilişim çağının üretim süreçlerini ve teknolojisini daha üst seviyeye taşıdığı alanın uzmanlarınca fuarda söylenmiştir. Böylece alışılagelmiş geleneksel üretim yönteminden, üretim süreçlerinin kendiliğinden yönetildiği, kontrol edildiği bir döneme doğru gidildiği görülmüştür. Endüstri 4.0, güç olarak makinelerin insanların yerini alarak üretimin aşamalarını kendiliğinden sürdürebilir, yönetebilir ve kontrolünü gerçekleştirebilir hale gelmesi şeklinde tanımlanabilir. Böylece geleneksel üretim yönteminden bilgisayar ve internet destekli yeni üretim modeline geçişi sağlayan bir teknoloji projesi olarak Endüstri 4.0 başlamıştır (Bulut ve Akçacı, 2017). Türkiye’de Endüstri 4.0 da var olabilmek için çalışmalar başlatmıştır. Dördüncü sanayi devrimi olarak tanıyacağımız endüstriyel devrim, yaşam tarzlarında ki değişimi de beraberinde getirecektir. Geçmişte ki sanayi toplumunun temel değerleri farklılıklar gösterirken alışılagelmiş bir çok değer yerini Endüstri 4.0’ın kavramlarına bırakacaktır. Artık çeşitli ve yenilenebilir enerji kaynakları kullanılırken, insan gücünün ön planda olduğu fabrikaların yerini akıllı fabrikaların aldığı, ailenin hızla değiştiği, akıllı ev olarak tanımlanan yeni bir konfor alanının toplum hayatının merkezinde olacağı, eğitim ortamlarının ve öğretimin farklılaştığı yeni bir değerler sistemi ile karşı karşıya kalınacaktır (Yazıcı ve Düzkaya, 2016). Bu nedenle Endüstri 4.0’ı anlamak ve Yapay zeka karşısında değer sistemlerimizi iyi analiz ederek insanı korumakta tüm bilim insanlarının sorumluluğu bulunmaktadır.

Toplum 5.0: Japonya Toplum 5.0 kavramını öne çıkarıyor. 2019'da Osaka'da yapılacak G20 toplantısı öncesinde yapılacak olan B20 zirvesi, Birleşmiş Milletler’in 2015'te ifade ettiği Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinden ilham alarak Endüstri 4.0'ın Toplum 5.0'a nasıl entegre edilebileceğini araştırıyor. Japonya'nın TÜSİAD'ı Keidanren'den Koh Nakajima, “Verinin korunması ve bilginin sınırlar ötesinde serbest, yasaksız akışı arasındaki denge iyi korunmalı. Mahremiyeti sağlarken dijital ticarette nasıl iş geliştirilebileceğine bakmalıyız"(Yorulmaz, 2018) diyor.

Görüldüğü gibi endüstride dijital hâkimiyet hızla artarken bunun insan ve toplum üzerindeki etkileri de bilim insanlarını oldukça meşgul ediyor. Geçmişten günümüze doğru insanlığın yaşam serüvenine baktığımızda; avcı-toplayıcı sonrasında tarım toplumu, endüstri ve bilgi toplumu olarak geçirdiği sürecin sonunda beşinci evre ise "Toplum 5.0" olarak karşımıza çıkıyor. Diğer adıyla "süper akıllı" toplum (Yorulmaz, 2018). Bu yeni dönemde görülüyor ki teknolojik gelişimleri ve insani değerleri yani toplumu bir arda tutabilmek ve yön verebilmek oldukça önem arz edecektir. Yani, Endüstri 4.0 sadece; yapay zeka, nesnelerin interneti, bulut bilişim ve 3D yazıcılar gibi teknolojik araç gereçlerden ibaret olmayıp bunların insanı ve dolayısıyla toplumu etkileyişi aynı zamanda inovasyonun ön planda yer alması ve dijitalleşmenin bütün iş süreçlerine dağıtılması gibi büyük çaplı bir değişimi (Öztemel ve Gürsev, 2018) ifade edecektir.

Değer: İnsan var olduğu ve toplum halinde yaşamaya başladığı zamandan itibaren belli değerler oluşturmuş ve yaşamını çoğunlukla bu değerler doğrultusunda düzenlemiştir. Bu kavramla ilgili düşünürler birçok tanımlamalar yapmışlardır. Değerlerin insanın duyguları düşünceleri ve davranışlarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir. Öyle ki çoğu sosyal bilimciler insan davranışlarını açıklamakta değerlerin oldukça önemli olduğunu söylemektedirler (Atay, 2003). Davranışı açıklamakta bu denli önemli olan değer, toplumların kendi iç dinamiklerinden bağımsız değildir. Dolayısıyla toplumda değişen ve gelişen teknolojik faaliyetlerin doğrudan ve dolaylı olarak toplumun değer sistemini de etkileyeceği söylenebilir. Bilgi toplumunu yaşadığımız şu günlerde Endüstri 4.0 olarak ifade edilen teknolojik gelişmeleri ve dijitalleşme sürecini insanlar hayretle seyretmektedirler. Günümüzde bir çok insan gelecekte robotların hakimiyeti ile birlikte insanların köleleştirilebileceğini düşünmektedirler. Robotları insanların ürettiğini düşünecek olursak bu çok mümkün görünmemekle birlikte birkaç insan bir arada, bir insandan daha akılı bir robot üretebilirler işte bu noktada korkulanın olabileceği söylenebilir. “İngiltere’de bir grup hâkimin desteği ile geliştirilen yapay hâkim, onu geliştiren hâkimlerin daha önceki davalarını tek tek karara bağladığında dosyaların çoğunda doğru karar verdiği görüldü. Yani insanlar bir araya gelip topluma faydalı robotlar yapabiliyor. Doğal olarak bunun aksi de söz konusu olabilir, birileri kötü niyetli robot geliştirme çabası içine girebilir”(Öztemel, 2018). Bu durumda tüm dünya toplumlarının insanlığı ve kendilerini var eden değerlerini koruyabilmeleri ve sürdürebilmeleri için değer yapılarını çok iyi analiz etmeleri gerekmektedir. Birbiriyle selamlaşan insanlar, yaşlıya yol veren bir genç, oy kullanan seçmenler, polisinin düdüğünü duyduğunda duraklayan sürücü, Pazar ayinine katılan bir Hristiyan gibi çeşitli fikirlerde olan kişilerden her biri her iki tarafında kabullendikleri ortak kurallardan esinlenirler (Duverger, 1995). Her toplumun kendi değer sistemini koruma çabası ile birlikte insanın gelecekteki varlığı üzerinde de çalışması gerekmektedir. Bu çaba değerlerin gelecek kuşaklara da aktarılabilmesi ve değişen dünya düzeninde yeni değer sistemlerinin oluşturulabilmesi için son derece önem arz etmektedir. Çünkü “değerler olanın değil olması gerekenin bilgisini verir”(Akot, 2013).

1. 1. AMAÇ

Teknolojik gelişmeler özellikle 21. yüzyılda zirveye çıkmış durumdadır, her yönüyle hayatımızda bir şekilde mutlaka yer almaktadır. Teknoloji insanlığın gelişimine çok büyük katkı sağlıyor olmakla birlikte değer yapılarımızda büyük değişikliklere sebep olmaktadır. Ne yazık ki artık vazgeçilemez bir şekilde yaşamımızı teknolojinin ellerine bırakmış durumdayız.

Teknolojinin baş döndürücü bir hızla gelişmesiyle birlikte el emeği ürünlerin, üretimlerin yerini robotlar alırken bu durum insanların işsiz kalması sonucunu beraberinde getirecektir. Yine gelişen teknolojiyle birlikte yüzlerce mesleğin değişmesi veya unutulması söz konusudur.

Teknolojik gelişmelerin etkisi artık insan ilişkilerine de yansımaktadır. İnsanların sohbetleri, beğenileri, paylaşımları günümüzde tamamen dijital ortamlara kaymış olduğu görülmektedir. Bu ise yan yana olmanın verdiği samimiyeti azaltmış durumdadır. Yani artık insanlar değil ekranlar sohbet etmekte beğeniler bu şekilde ifade edilmekte sanal bir mutluluk hali süregelmektedir.

Dolayısıyla değişen bu süreç tabi ki en çok öğrencileri etkilemektedir. Bu çalışmada kendisini ailesinden farklı ve özgür hissetmeye çalışan farklı eğitim kademelerinin içinde bulunan öğrencilerin bu değerlere bakış açıları araştırılmıştır. Çalışılan öğrenci grubu toplumun geleceği olmasının yanında var olan değerleri geleceğe taşıyacak kitle olmasından dolayı önemli yaş gruplarıdır. Endüstri 4.0 karşısında insanın değerlerine ne kadar tutunabileceği ve toplum 5.0'ı anlama çabası, kültürümüzü ve değerlerimizi devam ettirebilmek ve insan ırkı olarak gelecekte var olabilmemiz ile ilgili farkındalık oluşturmak amaçlarımız arasındadır. Böylelikle toplumun temelinden başlayarak teknoloji kullanımı daha bilinçli bir şekilde sağlanacak Endüstri 4.0've toplum 5.0'ın olumlu yönleri çok daha fazla hayatımıza nüfuz edebilecektir.

PROBLEM

Ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri Endüstri. 4.0'ı anlama ve teknoloji kullanımını değerlerimizi yitirmeden yaşama konusunda ne kadar bilinçliler?

1.3.HİPOTEZ

1.3.1 Teknoloji ve Endüstri 4.0'ın Aile Bağlarının Yitirilmesi Üzerine Etkisi

1. Öğrenciler ailecek oturulan yemek sofraları yerine bilgisayar başında yemek yemeyi tercih etmektedirler.
2. Öğrenciler aileleri ile yaşamak yerine sanal bir arkadaşla yaşamayı tercih etmektedirler.

1.3. 2 Teknoloji ve Endüstri 4.0'ın Arkadaşlık Bağlarının Yitirilmesi Üzerine Etkisi

1. Öğrenciler dışarı çıkıp eğlenmek, gezmek yerine bilgisayar başında oturmayı tercih etmektedirler.

2. Öğrenciler dışarda grup halinde (basketbol, futbol, voleybol) vb. oynamak yerine 'E-Spor'u' tercih etmektedirler.

3. Öğrenciler insanları tanıyıp dost olmaktansa kişilerin sosyal medya profillerinde ki biyografilerini okuyarak tanımayı tercih etmektedirler.

1.3.3 Teknoloji ve Endüstri 4.0' ın İletişim Bağlarının Yitirilmesi Üzerine Etkisi

1. Öğrenciler Bakkalda satıcı ile sohbet etmektense Jet kasalardan alışveriş yapmayı tercih etmektedirler.

2. Üretimde tamamen robotların kullanılması ile insanlar arası ilişkiler azalacaktır.

3. Öğrenciler bilgi alımında daha çok mobil uygulamaları tercih etmektedirler.

1.3.4 Teknoloji Ve Endüstri 4.0'ın Gelecekte ki İstihdam Üzerine Etkisi

1. Öğrenciler bir yapay zeka robot ya da makine tarafından ameliyat/muayene edilmeyi tercih etmektedirler.

2. Öğrenciler dijitalleşmenin gelecek üzerine olumsuz etkisi olacağını düşünmektedirler.

3. Öğrenciler sürücüsüz araca binmenin onları rahatsız etmeyeceğini düşünmektedirler.

4. Öğrenciler yakın bir gelecekte makinelerin birbirleri ile konuşacaklarını insansız fabrikalar yerine insanlı fabrikaların yadırganacağını düşünmektedirler.

2. YÖNTEM

Araştırmamızda nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Elazığ'da öğrenim gören Ortaokul, lise ve üniversite öğrencileridir. Örneklemi olarak farklı eğitim bölgelerinde bulunan bir özel, iki devlet ortaokul ve lise ve bir üniversiteden 340 öğrenci seçilmiştir. Çalışma oransız eleman örnekleme yöntemiyle seçilen öğrencilere uygulanmıştır. Oransız eleman örnekleme (Evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Bu "basit tesadüfi örnekleme", "yalın örnekleme", olarak da adlandırılmaktadır (Karasar, 2009)).

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları:

Araştırmada veri toplama aracı olarak 4 farklı boyut ve 20 sorudan oluşan ve beşli likert (Tamamen Katılıyorum; Katılıyorum; Kararsızım; Katılmıyorum; Hiç Katılmıyorum) şeklinde bir anket hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında ve analiz edilmesinde akademisyenlere danışılmıştır. Anketimizin güvenilirliği ise cronbach Alpha katsayısı 0.73.9 dur

İşlem:

Aralık 2018 içerisinde çalışmaya katılmayı kabul eden ve örneklemi oluşturan 163 erkek 177 kız olmak üzere 340 öğrenciye uygulanan anket soruları aracılığıyla veri toplama gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi:

Anketten elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Frekans, standart sapma, aritmetik ortalama ve yüzdelik ifadeleri içeren tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış ve tablolarda gösterilmiştir. Erkek ve kızlar arasında farkın olup olmaması T-testi ile hesaplanmıştır. Eğitim düzeyinde ve anne baba eğitim durumunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anketlerden elde edilen veriler sayısal değerlere dönüştürülmüş olup tablolar şeklinde sunulmuştur. Bu veriler, tablolar üzerinden yorumlanmış olup katılımcılardan elde edilen veriler genellenerek sonuç çıkarılmıştır.

BULGULAR

Katılımcı Öğrencilerle İlgili Demografik Bulgular:

Bu kısımda, araştırma çerçevesinde anket formlarını dolduran katılımcılara ait demografik bulgular (cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, sınıf, okul gibi) bulunmaktadır.

Tablo 1. Demografik özellik tablosu

Demografik Değişken	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	163	47.9
	Kız	177	52.1
	Toplam	340	100
Okul	Okul 1 (Devlet)	185	54.4
	Okul 2 (Özel)	155	45.6
	Toplam	340	100
Sınıf	Ortaokul (1)	127	37.4
	Lise (2)	138	40.6
	Üniversite (3)	75	22.1
	Toplam	340	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 340 öğrencinin 163'ü erkek, 177 'si kızdır. Bu dağılım çalışmaya katılan öğrencilerinin cinsiyet bakımından dengeli olduğunu göstermektedir. Bu araştırma 3 farklı düzeyde uygulanmış olup %54.4 ü Okul 1, % 45.6 'sı Okul 2 de öğrenim görmektedir. Düzey değişkenine göre ise %37.4'ü Ortaokul , %40.6 sı Lise , %22.1 'i üniversitededir.

Tablo 2. Anket sorusu 1'e öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 1: İnternet uğruna arkadaşlarımı ve sosyal olayları aksatırım.	Hiç katılmıyorum	6	1.8
	Katılmıyorum	53	15.6
	Kararsızım	48	14.1
	Katılıyorum	101	29.7
	Tamamen katılıyorum	132	38.8
	TOPLAM	340	100

Tablo 2 verileri dikkate alındığında katılımcıların (f:233) %68.5'i Tamamen katılıyorum ve Katılıyorum diyerek İnternet uğruna arkadaşlarını ve sosyal olayları aksatmaktadır. Bu değerler sonucunda görünüyor ki sosyal medya ve internet kullanımı insanlar arası ilişkileri ve değerlerimizi yitirmemizi yüksek oranda etkilemiştir. Hâlbuki geçmişte çocuklar arkadaşlarıyla sokakta oynar bir çok yaşam becerisini ve değeri bu şekilde kazanırlardı.

Tablo 3. Anket sorusu 2'ye öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 2: Dışarı çıkıp eğlenmek, gezmek yerine bilgisayar başında oturmayı tercih ederim.	Hiç katılmıyorum	47	13.8
	Katılmıyorum	31	9.1
	Kararsızım	65	19.1
	Katılıyorum	118	34.7
	Tamamen katılıyorum	79	23.2
	TOPLAM	340	100

Tablo 3 verileri dikkate alındığında katılımcıların (f:197) %57.9 'u Tamamen katılıyorum ve Katılıyorum cevabını vererek dışarı çıkıp eğlenmek, gezmek yerine bilgisayar başında oturmayı tercih etmiştir. Cinsiyete göre alınan değerlerde kızların ve erkeklerin katılım oranlarında anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Bu tablodaki verilere bakılarak öğrenciler dışarı çıkıp eğlenmek, gezmek yerine bilgisayar başında oturmayı tercih etmektedirler hipotezi ile verilen cevaplar uyuşmaktadır diyebiliriz.

Tablo 4. Anket sorusu 3'e öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 3: Ailecek yenilen yemek sofralarına oturmak yerine bilgisayar başında yemek yemeği tercih ederim .	Hiç katılmıyorum	16	4.7
	Katılmıyorum	30	8.8
	Kararsızım	45	13.2
	Katılıyorum	103	30.3
	Tamamen katılıyorum	146	42.9
	TOPLAM	340	100

Tablo 4 verileri incelendiğinde katılımcıların (f:249) %73.2'si Tamamen katılıyorum ve Katılıyorum diyerek ailecek yenilen yemek sofraları yerine bilgisayar başında yemek yemeği tercih etmiştir. Bu tablodaki verilere bakılarak Öğrenciler ailecek yenilen yemek sofraları yerine bilgisayar başında yemek yemeyi tercih etmektedirler hipotezini doğruladığı söylenebilir. Ailenin kalbi sofrada atar sözünü düşünecek olursak bu değerinde işlevini kaybetmekte olduğunu görebiliriz.

Tablo 5. Anket sorusu 4'e öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 4: Kendi iş alanıma zararı olmadıkça başka iş alanlarında yapay zeka kullanılması beni rahatsız etmez.	Hiç katılmıyorum	156	45.9
	Katılmıyorum	44	12.9
	Kararsızım	53	15.6
	Katılıyorum	45	13.2
	Tamamen katılıyorum	42	12.4
	TOPLAM	340	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların (f:200) %58.8'i Hiç katılmıyorum ve Katılmıyorum cevabı vererek kendi alanına zararı olmadıkça başka alanlarda yapay zekâ kullanılmasından rahatsız olmam sonucunu reddederek çevredeki işsizlik oranının artmasından rahatsız olacaklarını belirtmişlerdir. İnsanın kendi varlığını koruma

çabasında olduğunu düşünebiliriz.

Tablo 6. Anket sorusu 5'e öğrencilerin verdiği cevaplar

Madde 5:		**F**	**%**
Bir yapay zeka robot ya da makine tarafından ameliyat /muayene edilmektense bir doktor tarafından muayene edilmeyi tercih ederim.	Hiç Katılmıyorum	156	45.9
	Katılmıyorum	44	12.9
	Kararsızım	53	15.6
	Katılıyorum	45	13.2
	Tamamen Katılıyorum	42	12.4
	TOPLAM	340	100

Tablo 6 verilerine göre katılımcıların (f:200) 58.8'i Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum diyerek bir robot ya da makine tarafından ameliyat edilmeyi tercih etmişlerdir. Bu veriler incelendiğinde öğrenciler bir yapay zeka robot ya da makine tarafından ameliyat/muayene edilmeyi tercih etmektedirler hipotezinin doğrulandığını söyleyebiliriz.

Tablo 7. Anket sorusu 6'ya öğrencilerin verdiği cevaplar

Madde 6:		**F**	**%**
Alışverişte Jet kasalar yerine bakkalda satıcı ile sohbet ederek alışveriş yapmayı tercih ederim.	Hiç katılmıyorum	103	30.3
	Katılmıyorum	106	31.2
	Kararsızım	62	18.2
	Katılıyorum	39	11.5
	Tamamen katılıyorum	30	8.8
	TOPLAM	340	100

Tablo 7 verilerine göre katılımcıların (f:209) % 61.5'i Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum diyerek bakkalda satıcı ile sohbet etmektense Jet kasaları tercih etmiştir. Bu veriler incelendiğinde öğrenciler bakkalda satıcı ile sohbet etmektense jet kasalardan alışveriş yapmayı tercih etmektedirler hipotezini doğrulandığını söyleyebiliriz. Kültürümüzün en önemli değerlerinden biri olan bakkallar ve kazandırdıkları değerler ne yazık ki dijitalleşme karsısında yok olmaktadırlar diyebiliriz.

Tablo 8. Anket sorusu 7'ye öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	**%**
Madde 7: **5 Sene sonra hayatıma yapay zekanın hakim olacağını düşünüyor ve bundan endişe duyuyorum.**	Hiç katılmıyorum	27	7.9
	Katılmıyorum	22	6.5
	Kararsızım	66	19.4
	Katılıyorum	116	34.1
	Tamamen katılıyorum	109	32.1
	TOPLAM	340	100

Tablo 8 verilerine göre katılımcıların (f:225) %66.2'isi Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum diyerek 5 sene sonra hayatıma yapay zekânın hâkim olacağını düşünüyorum ve bundan endişe duyuyorum demiştir. Açıkça görünüyor ki ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri şuanda makinelerin birçok alanda işimizi gördüğünü ancak yıllar sonra bize endişe verecek düzeyde zeki olmasından da rahatsız olacaklarını belirttiler.

Tablo 9. Anket sorusu 8'e öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 8: Dijitalleşmenin gelecek üzerine olumsuz etkisi olacağını düşünüyorum.	Hiç katılmıyorum	1	0.3
	Katılmıyorum	15	4.4
	Kararsızım	72	21.2
	Katılıyorum	125	36.8
	Tamamen katılıyorum	127	37.4
	TOPLAM	340	100

Tablo 9 verileri dikkate alındığında katılımcıların (f:252) % 74.2'si Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum cevabı vererek dijitalleşmenin gelecek üzerine olumsuz etkisi olacağını savunmalarına rağmen dijitalleşmeden vazgeçememeleri ise konunun üzerinde ayrıca durulması gerektiğini de bizlere göstermektedir.

Tablo 10. Anket sorusu 9'a öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 9: Sanal bir arkadaşla yaşamak yerine Ailem ile yaşamayı tercih ederim.	Hiç katılmıyorum	204	60.0
	Katılmıyorum	33	9.7
	Kararsızım	26	7.6
	Katılıyorum	25	7.4
	Tamamen katılıyorum	52	15.3
	TOPLAM	340	100

Tablo 10 verileri incelendiğinde katılımcıların (f:237) %69.7'si Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum diyerek ailesi ile yaşamak yerine sanal bir arkadaşla yaşamayı tercih etmiştir. Türk toplum yapısının en önemli temel taşı olan aileyi düşündüğümüzde bu temel yapının çocuk ve gençlerin bakış açısından tehlikeye girdiğini söyleyebiliriz. Bu verilere baktığımızda öğrenciler aileleri ile yaşamak yerine sanal bir arkadaşla yaşamayı tercih etmektedirler hipotezinin doğrulandığını söyleyebiliriz.

Tablo 11. Anket sorusu 10'a öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 10: Sürücüsüz araca binmek beni rahatsız eder .	Hiç katılmıyorum	129	37.9
	Katılmıyorum	41	12.1
	Kararsızım	48	14.1
	Katılıyorum	64	18.8
	Tamamen katılıyorum	58	17.1
	TOPLAM	340	100

Tablo 11 verilerine göre katılımcıların (f:170) % 51.0 'i Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum diyerek sürücüsüz araca binmenin onları rahatsız etmediğini belirtmişlerdir. Bu verilere baktığımızda öğrenciler sürücüsüz araca binmenin onları rahatsız etmediğini düşünmektedirler hipotezinin doğrulandığını söyleyebiliriz.

Tablo 12. Anket sorusu 11'e öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 11: Sosyal Medya tarafından kişisel bilgilerimin kullanılması beni rahatsız eder.	Hiç katılmıyorum	229	67.4
	Katılmıyorum	36	10.6
	Kararsızım	15	4.4
	Katılıyorum	23	6.8
	Tamamen katılıyorum	37	10.9
	TOPLAM	340	100

Tablo 12 verileri incelendiğinde katılımcıların (f:265) %78.0'ı Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum diyerek sosyal medya tarafından kişisel bilgilerinin kullanılmasından rahatsız olmayacaklarını belirtmişlerdir. Hâlbuki sosyal medya aracılığıyla bütün yaşantılarımız şu an herkesin gözü önünde her tür tehlike ile karşı karşıya olmalarına rağmen yine de rahatsız olmamaları oldukça düşündürücüdür.

Tablo 13. Anket sorusu 12'ye öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 12: Üretimde tamamen robotların kullanılması ile insanlar arası ilişkilerin azalacağını düşünüyorum .	Hiç katılmıyorum	0	0
	Katılmıyorum	0	0
	Kararsızım	28	8.2
	Katılıyorum	124	36.5
	Tamamen katılıyorum	188	55.3
	TOPLAM	340	100

Tablo 13 verilerine göre katılımcıların (f:312) %' 91.8 'i Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum diyerek üretimde tamamen robotların kullanılması ile insanlar arası ilişkilerin azalacağını düşünmektedirler. Burada Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum cevaplarının 0 olması da dikkat çekmektedir. Endüstri devrimi sonrasında insanlar arası ilişkilerin oldukça farklılaştığı görülmüştür. Bu süreçte insanlar birbirlerinden uzaklaşırken aynı zamanda yalnızlaşmaya başlamışlardır. Bunun sonucunda ise insanların daha fazla bireyselleştikleri (Çoban, 2010) görülmektedir. Bu verilere baktığımızda Üretimde tamamen robotların kullanılması ile insanlar arası ilişkiler azalacaktır hipotezinin doğrulandığını söyleyebiliriz.

Tablo 14. Anket sorusu 13'e öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 13: Mobil uygulamalar yerine insanlar ile birebir ilişkiler kurarak alacağım bilgileri tercih ederim.	Hiç katılmıyorum	101	29.7
	Katılmıyorum	69	20.3
	Kararsızım	75	22.1
	Katılıyorum	37	10.9
	Tamamen katılıyorum	58	17.1
	TOPLAM	340	100

Tablo 14 verileri dikkate alındığında katılımcıların (f:170) % 50'si Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum diyerek insanlar ile birebir ilişkiler kurarak alacağı bilgiler yerine mobil uygulamaları tercih etmişlerdir. Bu sonuç gerek banka çalışanları, gerek satış danışmanları gerekse kasiyerler olmak üzere birçok iş alanının istihdamını etkileyecek alış-veriş sırasında oluşturulamayan iletişimden dolayı insanlar arası iletişimde aynı boyutta

olumsuz etkilenecektir.

Tablo 15. Anket sorusu 14'e öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 14: Okul ortamında eğitim almaktansa dijital ortamda eğitim almayı tercih ederim.	Hiç katılmıyorum	140	41.2
	Katılmıyorum	58	17.1
	Kararsızım	50	14.7
	Katılıyorum	43	12.6
	Tamamen katılıyorum	49	14.4
	TOPLAM	340	100

Tablo 15 verileri dikkate alındığında katılımcıların (f:198) % 58.3 'ü Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum diyerek diğer anket sorularına göre daha iç açıcı bir tablo göstermiş öğrenciler dijital ortamdansa okul ortamında eğitim almayı tercih etmişlerdir. Sonuçlar gösteriyor ki okul ortamında oluşturulan sevgi bağları teknoloji karşısında yenik düşmemiştir. Öyleyse henüz teknoloji karşısında insanın duygulanımları tamamen yok olmadan gerekli önlemleri alabiliriz.

Tablo 16. Anket sorusu 15'e öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 15: E-spor yapmak yerine dışarıda grup halinde arkadaşlarımla (futbol,basketbol voleybol vb.) oynamayı tercih ederim.	Hiç katılmıyorum	140	41.2
	Katılmıyorum	49	14.4
	Kararsızım	28	8.2
	Katılıyorum	35	10.3
	Tamamen katılıyorum	88	25.9
	TOPLAM	340	100

Tablo 16 verileri dikkate alındığında katılımcıların (f:189) % 55.6 'sı Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum diyerek arkadaşları ile grup sporları yapmak yerine E-spor'u tercih etmişlerdir. Bu durumun zamanla öğrenciler arasındaki bağların kopmaya yüz tuttuğunun, eğlenmeyi bile sanal ortamda tercih ettiklerinin göstergesi olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 17. Anket sorusu 16'ya öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 16: İnsan müdahalesi olmadan kendiliğinden karar veren akıllı sistemler işsizlik oranını artırır.	Hiç katılmıyorum	18	5.3
	Katılmıyorum	18	5.3
	Kararsızım	34	10.0
	Katılıyorum	94	27.6
	Tamamen katılıyorum	176	51.8
	TOPLAM	340	100

Tablo 17 verilerine göre katılımcıların (f:270) % 74.4'ü Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum diyerek insan

müdahalesi olmadan kendiliğinden karar veren akıllı sistemlerin işsizlik oranını arttıracağını belirtmişlerdir. Bir araştırmada; batılı doktorların ayda 6 araştırma raporu okuduğunu, "IBM Watson ise 15 saniyede 500 bin tane okuyor. Yani rekabet edebilmek mümkün değil denmektedir. https://www.sozcu.com.tr/2018/ekonomi/yapay-zeka-cinsiyet-esitsizligini-daha-da-derinlestirecek-2850744/

Tablo 18. Anket sorusu 17'ya öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 17: Görsel benzetimin gerçek dünya ile bütünleştirilesi (arttırılmış gerçeklik)beni rahatsız eder.	Hiç katılmıyorum	119	35.0
	Katılmıyorum	124	36.5
	Kararsızım	97	28.5
	Katılıyorum	0	0
	Tamamen katılıyorum	0	0
	TOPLAM	340	100

Tablo 18 verilerine göre katılımcıların (f:243) % 71.5'i Hiç Katılmıyorum Ve Katılmıyorum diyerek görsel benzetimin gerçek dünya ile bütünleştirilmesi (arttırılmış gerçeklik) beni rahatsız etmez demiştir.

Tablo 19. Anket sorusu 18'ya öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 18: İnsan hatasına bağlı kayıp ve kazalar akıllı robot sistemleri ile büyük oranda azalacaktır.	Hiç katılmıyorum	30	8.8
	Katılmıyorum	47	13.8
	Kararsızım	80	23.5
	Katılıyorum	100	29.4
	Tamamen katılıyorum	83	24.4
	TOPLAM	340	100

Tablo 19 verileri dikkate alındığında (f:183) %43.8'i Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum diyerek insanın hatasına bağlı kayıp ve kazaların akıllı robot sistemleri ile büyük oranda azalacağını savunmuştur. Bu durum bizleri insanın bizzat kendisine duyacağı güvenin azalması ile karşı karşıya bırakabilir.

Tablo 20. Anket sorusu 19'ya öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 19: Yakın bir gelecekte makinalar birbirleri ile konuşacak insansız değil insanlı fabrikalar yadırganacak .	Hiç katılmıyorum	29	8.5
	Katılmıyorum	33	9.7
	Kararsızım	60	17.6
	Katılıyorum	111	32.6
	Tamamen katılıyorum	107	31.5
	TOPLAM	340	100

Tablo 20 verileri dikkate alındığında (f:218) %64.1'i Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum cevabını vermişlerdir**.** Bu verilere baktığımızda öğrenciler yakın bir gelecekte makinelerin birbirleri ile konuşacaklarını insansız fabrikalar yerine insanlı fabrikaların yadırganacağını düşünmektedirler hipotezinin doğrulandığını söyleyebiliriz.

Tablo 21. Anket sorusu 20'ye öğrencilerin verdiği cevaplar

		F	%
Madde 20: İnsanları tanıyıp dost olmaktansa sosyal medya profillerindeki biyografilerini okumak onları tanımam için yeterli olur.	Hiç katılmıyorum	81	23.8
	Katılmıyorum	24	7.1
	Kararsızım	29	8.5
	Katılıyorum	77	22.6
	Tamamen katılıyorum	129	37.9
	TOPLAM	340	100

Tablo 21 verileri dikkate alındığında katılımcılar; (f: 206) % 50.5 Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum diyerek insanları tanıyıp dost olmaktansa sosyal medya profillerini okumak tanımam için yeterli olur demişlerdir. "Bilgi, toplumu üretmez; toplum bilgiyi üretir"(Aydın, 2017) sözünü dikkate alırsak yapay zekâyı üretecek olanın insan olduğunu bilerek en azından sosyal ilişkilerimizde kendi varlığımızı koruyabilme çabası içerisinde olmalıyız.

Tablo 22. Cinsiyete göre aritmetik ortalama tablosu

	Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**S**	**P**
S3	Erkek Kız	163 177	4,12 3,84	1,02 1,25	0.03
S15	Erkek Kız	163 177	3,00 2,33	1,70 1,59	0.00
S19	Erkek Kız	163 177	3,47 3,88	1.38 1,07	0.02

Tablo 22'de cinsiyete göre verilen cevaplardan $p<0,05$ değerine göre anlamlı sorular İncelenmiştir.

Soru 3'te aile sofraları yerine bilgisayar başında yemek yemeyi tercih eden erkek öğrencilerin ortalamasının kız öğrencilere oranla daha fazla oluğunu söyleyebiliriz, verilere göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla çok daha fazla bilgisayar oyunlarına ve sosyal medyaya düşkün oldukları, yemek saatleri dahi olsa konulan sınırlandırmalara tam olarak uyamadıkları söylenebilir. Kız öğrencilerin ailecek oturulan sofralara daha ılımlı bakarken erkek öğrencilerin daha bireysel davrandıklarını söyleyebiliriz.

Soru 15'te ki verilere bakıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla toplu spor aktiviteleri yerine e-spor u tercih ederek arkadaşlık bağlarına kız öğrencilere göre daha az önem verdikleri ve sosyalleşme konusunda kız öğrencilere oranla yalnız kalmaya daha fazla yöneldiklerini söyleyebiliriz

Soru 19'a göre yakın bir gelecekte makinaların birbiri ile konuşacağı insansız fabrikaların değil insanlı fabrikaların yadırganacağı sorusuna kız öğrencilerin çok daha fazla katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu konu ile ilgili araştırmalara baktığımız da; Dünya Ekonomik Formu'na göre de Endüstri 4.0 herkesi eşit derecede etkilemeyecek. Rutin işlerin bilgisayar ve otomasyon sistemlerine devredileceği Endüstri 4.0'da kadın iş gücünün büyük oranda kayba uğrayacağı tahmin ediliyor. Bu kaybın çoğunluğunun kadınlarda yaşanacağı öngörülüyor. Araştırma sonuçlarının da kız öğrencilerin bu hassasiyetini doğrular nitelikte olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmamızda; Ortaokul,lise ve üniversite düzeyinde yapılan anova sonucunda $p<0,05$ değerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Toplumların var oluş serüvenine baktığımızda önceleri avcı-toplayıcı bir hayat biçimi sürdürdükleri görülmektedir. O dönemlerde hayatta kalabilmenin yolu, bunu yapabilmelerine bağlıydı..https://www.webtekno.com/endustri-4-0-ve-toplum-5-0-birlikte-yasayabilir-mi-h55525.html. Ancak doğada var olabilme çabasıyla başlayan alet üretme bu günlerde ki teknolojik gelişmelerin başlangıcı olmuştur. Bugün için Endüstri 4.0 kavramı genellikle üretimde verimliliğin yükseltilmesine yönelik hedef ve beklentiler ile ilişkilendirilmiş olsa da, Endüstri 4.0'ın teknoloji dünyasına ve sosyal hayata getireceği yeniliklerin bunlarla sınırlı kalmayacağı söylenebilir. https://www.endustri40.com/endustri-4-0-ile-gelecege-bakis-ve-beklentiler/. Bu nedenle Endüstri 4.0'ın dinamiği toplum tarafından iyi anlaşılmalıdır. Bizler bireyler olarak yapay zekâ teknolojisini anlamaya çalışırken; tüm dünyanın, söylediği her şeyi pür dikkat dinlediği fizikçi Stephen Hawking; yapay zekânın dünyanın sonu olabileceğini söylemişti. Stephen Hawking'e göre, yapay zekâ hastalık ve yoksulluğun sonunu getirebilecek, medeniyet tarihinin en büyük gelişmesi olarak tarihe geçebilecekken; getireceği risklerin önüne nasıl geçebileceğimizi eğer öğrenemezsek, medeniyet tarihinin son büyük olayı da olabilir. Bu aşamada dikkatle üzerinde durulması gereken en temel öğreti; Toplum 5.0 konseptinin bizlere önerdiği ve çerçevesini belirlediği biçimde geleceği planlarken insan faktörünü temel almaktır. https://netvent.com/yapay-zeka-insanligi-yok-edecek-mi-

Aristoteles'in de dediği gibi "Tüm insanlar, doğaları gereği bilmeyi arzular." https://eksisozluk.com/tum-insanlar-dogalari-geregi-bilmeyi-arzular--3625958– Bilmeyi arzulayan varlık olmadan üretim sağlanamaz çünkü insan aktif olarak üretimde bulunması gereken bir varlıktır. Endüstri 4.0 istihdam kısmında sayı olarak azaltmaya gitse de insanlara üretimde farklı roller biçiyor. Endüstri 4.0'ın beraberinde getirdiği sorunlar arasında amacımız istihdam kısmının düşünüldüğü kadar sıkıntılı olmadığı konusuna değinip insan ilişkileri, güven problemi ve kaybettiğimiz değerler üzerine çalışmalar yapıp bu konuda nerede olduğumuzu net bir şekilde görmeyi sağlamaktır. Çünkü insanlığın gelecekteki varlığının değerlerle korunabileceğini düşünmekteyiz.

Endüstri 4.0'la birlikte dönüşümün olacağı en önemli noktalardan biri de "akıllı" fabrikalardır. Bu fabrikalarda insan çalıştırılmadığı için karanlık (lights out) fabrikalar da denmektedir. Aslında aşırı sıcaklık, aşırı ağırlık ve zehirli gazlar ve benzeri işlerde insanlar yerine robotların kullanılmasıyla iş güvenliği riskinin yani insan için oluşabilecek tehlikelerin ortadan kaldırılması hedeflenmektedir. İlk karanlık fabrikaya geçişi Çin'deki bir cep telefonu modülü üreticisi gerçekleştirmiştir. Burada üretimde robotların kullanılmasıyla birlikte işçi sayısı 650'den 60'a, ürün çıktısındaki kusurlu parça oranı ise yüzde 25'lerden yüzde 5'lere düştüğü görülmüştür (Alkan'dan Akt. Aksoy, 2017). Görülüyor ki teknolojide ki gelişmeler artık durdurulamaz bir hal almıştır. Kimsenin durdurma gibi bir çabası da yoktur aslında. Bu araştırma da amacımız sistem içinde insanın ve değerlerin nasıl korunabileceği ile ilgili. Araştırmamız insanın robotlarla birlikte belki de aynı evde yaşamak zorunda kalacağı bir dönemde insanı insan yapan değerlerimizin nerede olabileceğine ve bu değerlerin korunması gerektiğine yönelik farkındalık oluşturmak için yapılan bir çalışmadır. Araştırmamızda; Elazığ da 3 farklı kademede öğrenim görmekte olan öğrencilerin Endüstri 4.0'la gelişen teknoloji, sosyal medyanın hayatımızı etkisi altına alması; insanlar arası ilişkiler, aile bağları, arkadaşlık ilişkileri ve istihdam olmak üzere 4 farklı boyutta incelenmiştir. Bu amaçla anket

oluşturulmuş nicel veriler toplanmıştır. Araştırmada öğrencilere konuyla bağlantılı 20 soru sorulmuş veriler analiz edilmiştir. Aynı zamanda anket verileri cinsiyet ile ilişkilendirilmiştir. T-testi ve anova yapılmıştır.

Sonuçlar incelendiğinde Ataerkil aile yapısındaki aile içi bağlar ve akrabalık ilişkileri, akşam sohbetleri, akşam yemeklerini mutlaka aynı sofrada yapma alışkanlığı aile bireyleri arasındaki haberdarlığı arttıracak faaliyetler yok denecek düzeye gelmiştir. Bu da demek oluyor ki toplumun çekirdeği olan aile yavaş yavaş önemini yitirmeye başlamıştır.

Genel olarak baktığımızda ortaokul, lise ve üniversite kademelerindeki öğrencilerin henüz yapay zekâyı tam olarak benimsemediklerini ve insan ilişkilerin artırılması için henüz geç olmadığını söyleyebiliriz. Bu durum oldukça önemlidir.

Öğrenciler yapılan anketlerin kenarlarına notlar düşerek robot bir doktordan utanmayacakları için yapay zekâyı tercih ettiklerini, çok küçük ayrıntılar gerektiren ameliyatlarda robotların daha sistemli olacağını insan gücüne bağlı ameliyatlarda doktor hatasının daha fazla olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Sonuçlar doğrultusunda sağlık sektöründe de istihdam sıkıntısı olabileceğini söyleyebiliriz.

Verilere bakıldığında aile sofraları yerine bilgisayar başında yemek yemeyi tercih eden erkek öğrencilerin ortalamasının kız öğrencilere oranla daha fazla olduğunu söyleyebiliriz, Verilere göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla çok daha fazla bilgisayar oyunlarına ve sosyal medyaya düşkün oldukları yemek saatleri dahi olsa konulan sınırlandırmalara tam olarak uyamadıkları kız öğrencilerin ailecek oturulan sofralara daha ılımlı bakarken erkek öğrencilerin daha bireysel davrandıklarını söyleyebiliriz. Öğrenciler dijital ortamdansa okul ortamında eğitim almayı tercih etmişlerdir. Sonuçlar gösteriyor ki okul ortamında oluşturulan sevgi bağları teknoloji karşısında yenik düşmemiştir. Öyleyse henüz teknoloji karşısında insanı duygulanımları tamamen yok olmadan gerekli önlemleri alabiliriz. Türk toplumunda 'Bakkal mahallenin kalbidir','Bakkal mahallenin nabzını tutar'https://www.turkiyegazetesi.com.tr/yazarlar/irfan-ozfatura/427893.aspx sözleri bakkal-mahalle ilişkisini en güzel şekilde ifade eder. Bakkal ile müşteri arasında alış veriş dışında oluşan bağlar ve samimiyet müşterinin parası yokken dahi alış veriş yapmasını hatta borç para vermesini mümkün kılar. Müşteri ile bakkal arasındaki bu güven duygusu ve samimiyet toplumun işleyişinin ve devamının bir gerekliliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak anket sonuçlarında 12 / 21 yaş arası grubun toplumun belirleyici değerlerinden olan bu özelliğini gittikçe kaybetmeye başladığını görebiliyoruz. Beş sene sonra hayatıma yapay zekânın hâkim olacağını düşünüyorum ve bundan endişe duyuyorum sorusunda insanların bilinmeyene karşı endişe duyduklarını bir kez daha görmüş oluyoruz. Birçok teknolojik gelişmeye, karşı insanın temkinli durmasının nedeninin de bu olduğunu söyleyebiliriz. Fakat günümüzde bilgi akışının bu denli hızlı olması ve herkesin aynı anda bilgiye ulaşabilme özgürlüğü; "bilinmeyenin" belki de en büyüklerinden olan yapay zekâya karşı gençlerin de temkinli davrandıklarını görebiliyoruz. Bu durum da henüz geç olmadan insanın var oluşu için çaba sarf etmemiz gerektiğini bize göstermektedir. Anket yapılan öğrencilerde de görüldüğü gibi dijitalleşmenin olumlu yönlerinin yanında eğitici amaçla kullanılmayan oyunların beyin gelişimini yavaşlattığı şiddet içeren oyunların çocuklarda saldırgan davranışlara yol açtığı gözlemlenmektedir. Bilgisayar oyunları şiddeti duyarsızlaştırma, empati becerilerini azaltma, arkadaşlık ilişkilerini sanallaştırma gibi bir çok davranış bozukluğuna sebep olmaktadır. Ankette ki 2.14.15.20. sorular bu konudaki gerçeği de gözler önüne sermektedir.

Sürücüsüz araca binmek beni rahatsız etmez sonuçlarını detaylandırdığımız da şu anda sahip olunan arabaların kendi kendine park etme özelliği olduğunu biliyoruz bir düğmeyle araba boşlukları algılayıp hangisinin uygun olduğunu hesaplıyor ve mükemmel bir şekilde park etme işlemini gerçekleştiriyor. Uzun yol seyahatlerinde sürücü gözünü belli bir sürenin üstünde kırpmazsa bir "bip" sesiyle birlikte göstergede aniden "Yorgunluk algılandı, kahve zamanı!" diye bir yazı çıkıyor ve birey uyarılıyor. https://kutlukarmaoglu.com/?page_id=315. İnsanlar yerine araçların araba kullanma işini üstlendiklerinde daha güvenli bir dünyada yaşanabileceği birçok televizyon haberi ile de gözler önüne serilmiş durumda. Bu da ulaşım sektöründe de istihdam sıkıntısı yaşanılabileceğini gösteriyor. Öğrenciler evinin kapısını sonuna kadar açık bırakmanın, özel bir fotoğrafını herkese açık asmanın, ev adresini tanımadığı insanlara söylemenin, hiç tanımadığı insanlarla yakın arkadaşmış gibi konuşmanın ve fotoğrafının bir kopyasını başkasına vermenin kişisel verilerin sosyal medya tarafından kullanılmasından farklı olmamasına rağmen bu durumdan rahatsız olmadıklarını söyleyerek konu hakkında bilinçli olmadıklarını göstermişlerdir. https://www.youtube.com/watch?v=DVj0f_Y_uyM. Araştırmamız da soru 11'e verilen cevaplar da bununla örtüşmektedir.

Yapay sinir ağlarının kullanımıyla birlikte bilgisayarlara öğrenme yeteneği sağlanması, bilgileri işleyip insansı kararlar verebilmesi ile bir taraftan makinalara bir anlamda yapay beyinler eklenerek onların insan gibi davranması sağlanırken diğer taraftan bu teknolojinin imalat sistemlerinde kullanılması ile Endüstri 4.0'a büyük bir katkı yapılıyor. Böylece olayları yorumlayabilen, olaylar arasında ilişki kurup karar verebilen, birbirleri ile haberleşebilen, sorulara cevap verebilen çok sayıda sistem ortaya çıkıyor. Burada da önceki sanayi devrimlerinde olduğu gibi her değişim sürecinde toplumsal dönüşümü getiren yeni gelişmeler ortaya çıkıyor, bilgisayarların birbiri ile internet üzerinden iletişim (nesnelerin interneti) kurabilmesini de sayarsak bir kez daha eski köye yeni adet getiriliyor (Öztemel, 2018).

Aslında Endüstri 4.0 Olarak bildiğimiz 4.Sanayi Devrimi insan ve makine etkileşimini temel alarak teknolojiyi yönetmeyi amaçlıyor. Bu durumun getireceği sorunları düşündüğümüz zaman durum bizi aşılmayacak problemlerle karşı karşıya getirecek gibi görünmüyor. Ancak bu süreci çok iyi anlamalı ve insanlığın gelecekte varlığı için hepimiz üzerimize düşeni yapmalıyız. Her şeyin yeniden düzenlendiği yeni bir yeryüzü insanlığı beklemektedir. Bu yeni düzende İnsan ve değerleri nerede olacaktır. Mükemmel yaratılışa sahip insanı gelecekte var edebilecek şey ise değerlerini içselleştirmiş olmasıdır diyebiliriz.

5. ÖNERİLER

1. Okullarda öğrencilere etkili bir sosyal medya güvenliği, değerler eğitimi ve bilinçli internet kullanımı dersi verilebilir.
2. Ailelere bilinçli internet kullanımı hakkında bilgi verilebilir, aile-çocuk atölye çalışmaları ile değerler eğitimi üzerine daha fazla durularak çocuk ve aile temelli çalışmalar yapılabilir.
3. Aileler çocuklarıyla sevgi temelli bağlar oluşturup, kaliteli zaman geçirmeli, çocuk eğitimini bilgisayarlara bırakmamalıdırlar.

4. Endüstride dijital hâkimiyet hızla artarken bunun insan ve toplum üzerindeki etkilerini de bilim insanları iyi değerlendirmelidirler.

5. Endüstri 4.0'ı anlamak ve yapay zeka karşısında değer sistemlerimizi iyi analiz ederek insanı korumakta tüm bilim insanlarının sorumluluğu bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Akot, B.(2013). Değerler Eğitimi Açısından İnsan-ı Kâmil Düşüncesi ve Günümüzde Karşılaşılan Zorluklar, *Journal of Islamic Research* ;24(1), 56-70

Aksoy, S. (2017). Değişen teknolojiler ve Endüstri 4.0: Endüstri 4.0'ı anlamaya dair bir giriş, *SAV Katkı Sosyal Araştırmalar Vakfı'nın hakemli yayın organıdır,* (4): 34-44

Atay, S.(2003). Türk Yönetici Adaylarının Siyasal ve Dinî Tercihleri ile Yaşam Değerleri Arasındaki İlişki, *Değerler Eğitimi Dergisi* Cilt:1. s:89

Aydın, M. (2017). Kapitalizmde bilginin işlevi ve e-devlet uygulamaları, *SAV Katkı, Sosyal Araştırmalar Vakfı'nın hakemli yayın organıdır*, (4): 21-33

Bulut, E., Akçacı, T.(2017). Endüstri 4.0 Ve İnovasyon Göstergeleri Kapsamında Türkiye Analizi, *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi (ASSAM - UHAD) ASSAM International Refereed Journal,* Sayı: 7. 50-72

Çoban, Ö. Paylaşım Olgusunda Meydana Gelen Değişiklikler Ve Günümüz Sosyal Ve İş Yaşamına İzdüşümleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 28 Yıl: 2010/1, 345-359

Duverger, M.(1995). *Siyaset Sosyolojisi*, İstanbul: Varlık Yayınları

https://www.youtube.com/watch?v=DVj0f_Y_uyM

https://kutlukarmaoglu.com/?page_id=315

https://www.endustri40.com/endustri-4-0-ile-gelecege-bakis-ve-beklentiler/

http://ogrencikariyeri.com/haber/teknolojiyle-birlikte-degisen-degerlerimiz

https://eksisozluk.com/tum-insanlar-dogalari-geregi-bilmeyi-arzular--3625958

https://www.turkiyegazetesi.com.tr/yazarlar/irfan-ozfatura/427893.aspx

https://www.sozcu.com.tr/2018/ekonomi/yapay-zeka-cinsiyet-esitsizligini-daha-da-derinlestirecek-2850744/

https://netvent.com/yapay-zeka-insanligi-yok-edecek-mi-

https://www.webtekno.com/endustri-4-0-ve-toplum-5-0-birlikte-yasayabilir-mi-h55525.html

Karasar, N.(2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara : Nobel Yayın

Öztemel, E. (2018). Endüstri 4.0 ve Yapay Zekâ, *Tübitak Bilim ve Teknik Aylık Popüler Bilim Dergisi,* Haziran, Yıl 51 Sayı 607 . 78-85

Öztemel, E.,Gürsev, S.(2018).Türkiye'de Lojistik Yönetiminde Endüstri 4.0 Etkileri ve Yatırım İmkanlarına Bakış Üzerine Anket Uygulaması, *Marmara Fen Bilimleri Dergisi*, 2; 145-154

Yazıcı, E., Düzkaya, H.(2016). Endüstri Devriminde Dördüncü Dalga Ve Eğitim: Türkiye Dördüncü Dalga Endüstri Devrimine Hazır Mı?, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, Cilt: 7 Sayı: 13, 49-88

Yorulmaz,I.(2018). Endüstri 4.0'a karşı Toplum 5.0'i gelecekte neler bekliyor? (https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-45918360)

ELAZIĞ GAZİ HUZUREVİNDE KALAN YAŞLILARIN SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ, EV VE AİLE KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARI

Gülizar IŞIK
Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi, gulizarfelsefe@gmail.com

Hüsnanur HAS
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, hashusnanur@gmail.com

Ahmet Şamil ÖZDEMİR
Dokuz Eylül Üniversitesi, ahmetsamilozdemir9@gmail.com

ÖZET

Geleneksel toplumda nesiller arası değerlerin ve tecrübelerin aktarılmasında köprü görevi gören yaşlı birey, modernleşen toplumda statü kaybına uğramıştır. Kuşaklar arası iletişim bozukluğu, genç neslin yaşlıya bakış açısıyla birlikte sağlığı bozulan yaşlının duyduğu bağımlılık, yaşlıların bakımını güçleştirmektedir. Geleneksel yaklaşım yaşlıları evde barındırmaktan yana olsa bile değişen nedenlerden dolayı artık ülkemizde yaşlılar farklı kurumlara yerleştirilmektedir. Bunların en yaygın olanlarından bir ise huzurevleridir. Bu çalışmada, gelecek kuşaklara kültür ve değer aktarımında önemli rol üstlenen yaşlılarımızın, çocukları ve torunları ile birlikte kalmayı istemelerine rağmen neden huzurevinde kaldıkları ve içinde bulundukları psikolojik durum anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmamızda nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Hazırlamış olduğumuz anket ve görüşme formları Elazığ Gazi Huzurevi'nde ikamet eden 43 yaşlıya uygulanmış ve SPSS veri analiz programıyla analiz edilmiştir. Görüşme formlarından elde edilen verilere göre yaşlılarımızın çoğunluğu çocuklarına yük olmamak için huzurevinde kalmayı tercih ettiklerini dile getirmektedirler. Bizler artık gündelik hayatımızda bunu doğrudan onlara söylemesek de yaşam şekillerimizle bunu hissettirebilmekteyiz. Araştırma sonuçlarına göre huzurevlerinde her ne kadar ihtiyaçları karşılansa da yaşlılarımız ev ve aile ortamını özlemektedirler. Öyle ki huzur evinde kendilerine gelen hediyeleri ara sıra ziyarete gelen çocukları ve torunları için saklıyor olmaları durumu açıkça göstermektedir. Bizler yaşlı değerlerimize verdiğimiz kıymeti yitirsek de, onlar bizlere verdikleri değerden vazgeçmemektedirler. "İnsan hayatına zamanlar değil anlar damga vurur" diyen bir yaşlımızın sözünden yola çıkarak en azından onları huzurevinde ziyaret ederek, belki kısa ama onlar için mutluluk verici anlar oluşturabiliriz. Son olarak Şeyh Edebali'nin Osman Gazi'ye olan öğüdüne kulak verirsek, yaşlılarımızın geçmişten günümüze toplumumuz için değeri daha net anlaşılacaktır. Ey Oğul; "Ananı ve atanı say! Bil ki bereket, büyüklerle beraberdir."

Anahtar Kelimeler: Yaşlı, huzurevi, aile, değer.

SOCİODEMOGRAPHİC CHARACTERİSTİCS OF THE ELDERLY LİVİNG İN ELAZİG GAZİ NURSİNG HOME, THEİR PERCEPTİONS TOWARDS THE CONCEPT OF HOME AND FAMİLY

ABSTRACT

The elderly individual, who served as a bridge in the transfer of intergenerational values and experiences in traditional society, lost status in the modernizing society. Intergenerational communication disorder, the perspective of the young generation towards the elderly, and the dependence of the elderly whose health is deteriorating make it difficult to care for the elderly. Although the traditional approach is to accommodate the elderly at home, elderly people are placed in different institutions in our country due to varying reasons. One of the most common of these is nursing homes. In this study, it is tried to understand why our elders, who play an important role in transferring culture and values to future generations, stay in nursing homes despite their desire to stay with their children and grandchildren and the psychological situation they are in. In study, quantitative and qualitative research methods were used together. The questionnaire and interview forms we prepared were applied to 43 elderly people residing in Elazig Gazi Nursing Home and analyzed with the SPSS 21 data analysis program. According to the data obtained from the interview forms, most of our elderly people express that they prefer to stay in a nursing home so as not to be a burden on their children. Although we no longer tell them directly in our daily life, we can make it feel with our lifestyles. According to the results of the research, although their needs are met in nursing homes, our elderly people long for the home and family environment. So much so that the fact that they keep the gifts they receive in the nursing home for their children and grandchildren who come to visit from time to time clearly shows the situation. Even if we lose the value we give to our old values, they do not give up the value they give to us. Finally, if we listen to Sheikh Edebali's advice to Osman Gazi, the value of our elders for our society from past to present will be understood more clearly. O Son, “Count your mother and ancestor! Know that abundance is with the elders."

Keywords: Elderly, rest home, family, value.

1- GİRİŞ:

Geçmişten günümüze bütün canlı türleri için doğada bir değişim ve dönüşüm izlenmiştir. Doğa içerisinde yaşamını devam ettirmeye çalışan insan için de doğum ve ölüm arasında çeşitli değişim ve dönüşümler vuku bulmaktadır. Doğumuyla birlikte büyüme sürecine giren insan, ileri yaşlarda ise yaşlanma dediğimiz süreci yaşamaktadır. Yaşlanmayla birlikte çoğunlukla yaşlının nerede ve nasıl bakılacağı sorunu da gündeme gelmektedir. Dolayısıyla böyle bir sorunun devamında artık modern kent hayatının vazgeçilmezi huzurevlerinden bahsetmek mümkündür.

Türkiye'nin hızla yaşlanıyor olmasını düşünürsek üzerinde durduğumuz konunun ne kadar önemli bir sorun teşkil edebileceğini görebiliriz. 1990 yılında yapılan genel nüfus sayımına göre en çok bakıma muhtaç olan grup 75 yaşın genel nüfus içindeki oranı %7.24 olup, bu oranın 2030 yılına gelene kadar üç kat artacağı öngörülmektedir (Bilgili, 2000).

Yaşlı nüfusun hızla artması, sosyal devlet yapısına sahip ülkelerde yaşlılara verilen destek ve önemin artmasına sebep olmaktadır. Yaşlıların toplum içerisinde benimsenmesi, ihtiyacı olan uygun bakım hizmetlerinin sağlanması devletin sorumluluğu altındadır. Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan yaşlıya yönelik ilkelerde, yaşlıların aile ve toplum tarafından desteklenmesi, ihtiyaç duyanlara uygun bakım hizmetleri sağlanması ve yaşlılara verilecek hizmetlerin çoğunluğunun devlet tarafından verilmesi gerektiği bildirilmektedir (Fadıloglu, 2006). Türkiye'de ise yaşlı hizmetlerine yönelik çalışmaların ilk kez 1963 yılında Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü'nün kurulmasıyla başladığı görülmektedir. 1982 Anayasanın 61. Maddesin de de "Yaşlılar devletçe korunur. Yaşlılara devlet yardımı ve sağlanacak diğer haklar ve kolaylıklar kanunla düzenlenir." hükmünün yer aldığı görülmektedir (Akgün ve ark., 2004).

Yaşlılık

Yaşlılığın fizyolojik ve psikolojik bir süreç olarak bilinmesiyle birlikte literatürde yaşlılığa ait belirlenmiş sınırlar mevcuttur. "Biyolojik yaşlılık" ergenlikten başlayarak erişkinliği de kapsayan oldukça geniş bir zaman dilimini kapsarken, "sosyal yaşlılık" toplumun bireye yaşlanmış kimliğini yüklemesi ile başlar. "Kronolojik yaşlılık" ise geçmişte yaşama, anılara özlem duyma ve geleceğe karşı belirsizlikten kaynaklanan endişe, keder gibi hislerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Miroğlu, 2009). Biz çalışmamızda yaşa bağlı yaşlılık kavramını ele almaktayız. Dolayısıyla yaşlı nüfusun artış hızı bizim için oldukça önem arz etmektedir.

Yaşlı nüfus TÜİK verilerine göre (65 yaş ve üzeri) 2012 yılında 5 milyon 682 bin 3 kişi iken bunun son beş yılda %17.1 arttığı görülerek 2016 yılında 6 milyon 651 bin 503 kişi olduğu görülmüştür. Yaşlı olarak kabul edilen kesimin toplam nüfus içerisindeki oranı ise 2012 yılında %7.5 iken 2016 yılında %8.3'e yükseldiği görülmüştür (TÜİK, İstatistiklerle 2016).

Devlet planlama teşkilatı (DPT) tarafından ülkemizde bulunan yaşlı nüfusun 2005 yılında 6 milyon 147 bin iken 60 yaş ve üzerindekilerin sayısının, 2015 yılında 8 milyon 442 bin, 2025'te ise 12 milyon 55 bin olacağı tahmin edilmektedir (Miroğlu,2009). Yapılan nüfus planlamalarında, 75 yaş ve üzerinin gittikçe artacağı ve bakıma ihtiyaç duyan bu kesimin 75 yaş içindeki oranının 2030 yılına kadar üç kat artacağı öngörülmektedir. Planlamalardan çıkan sonuçlar itibari ile gelecek yıllarda yaşlı bakım hizmetlerinin yaygınlaşması ve artmasının kaçınılmaz bir durum olduğu görülmektedir. Ayrıca Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün yaptığı tanıma bakacak olursak; yaşlılığı çevresel şartlara uyum sağlama becerisinin azalmasıdır (Ergün ve ark, 2001) şeklinde tanımladığını görmekteyiz. Verilen tanıma bakıldığında değişen ve gelişen çevre koşulları da göz önüne alındığında ailelerin yaşlı bakımında zorlandığı, dolayısıyla sosyal devlet yapısına sahip ülkelerin kurum ve kuruluşlarının yaşlı bakımını sahiplenmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yaşlıya Sunulan Hizmetler Huzurevleri

Yaşlanma doğal bir süreç olmakla birlikte birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Yaşlanmayla birlikte görülen problemler yalnızca kronolojik yaşlanma ile ilgili değildir. Nüfusun hızlı artışı, kentleşme, göçler ve geniş aile yapısının hızla çekirdek aile yapısına dönüşmesiyle birlikte yaşlılar için uygun ortamlar giderek azalmıştır. Kuşaklar arası iletişim bozukluğu, genç neslin yaşlıya bakış açısıyla birlikte sağlığı bozulan yaşlının duyduğu bağımlılık, yaşlıların evde bakımını güçleştirmektedir. Geleneksel yaklaşım yaşlıları evde barındırmaktan yana olsa bile yukarıdaki vb. nedenlerde dolayı artık ülkemizde yaşlılar farklı kurumlara gönderilmekte ve büyük şehirlerimizde yaşlılarımıza yönelik çalışma ve hizmetlere ihtiyaç duyulmaktadır (Ardahan, 2010).

Huzurevlerinin kuruluşuna baktığımızda Osmanlı döneminde II. Abdülhamit 1880 tarihinde kimsesiz kalan çocuklar ile hasta ve sakatların, yapabilecekleri bir iş ile geçimlerini sağlayabilmeleri için bir yer yapılmasını istemiştir (Yıldırım, 1995). Öyleyse tarihimize baktığımızda ilk huzurevinin İstanbul'da bulunan "Darülaceze" olduğu söylenebilir.

Cumhuriyet döneminde de çalışmalar devam etmiş, 1930 yılında yürürlüğe giren Belediyeler Kanunu hükümlerine göre belediyeler bakıma muhtaç kişilere huzurevleri, düşkün evleri yapmakla yükümlü kılınmışlardır. 1530'da çıkarılan 1593 sayılı Umumi Hıfzıssıhha Kanunu ile Sağlık Bakanlığı'na yaşlılara yönelik bakım hizmeti verme şartı getirilmiştir. Yine 1963 yılında çıkarılan 225 sayılı kanunla Sağlık Bakanlığı Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü kurulmuş ve böylece ülkemizdeki yaşlıların planlı, sistemli, organize bir hizmete kavuşması sağlanmıştır (Miroğlu, 2009). Geçmişten itibaren yaşlılarımızın hayatını kolaylaştırabilme amacıyla çalışmaların yapıldığını söyleyebiliriz. Zaman içerisinde yaşlı bakım mesuliyeti başka kurumlara aktarılmıştır. Muhtaç ve yaşlıların ihtiyaçlarını karşılamak üzere Sosyal hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) bünyesinde huzurevleri kurulmuş, bununla beraber yaşlı dayanışma merkezi, evde bakım hizmeti, ihtiyarlık maaşı gibi hizmetler de başlatılmıştır (Konak, 2005). Görüldüğü gibi yaşlıların bakımı eski dönemlerden itibaren devletin himayesinde devam ettirilmeye çalışılmıştır. Yaşlıların bakımı ve korunması hiç bir dönemde göz ardı edilmemektedir.

Yaşlı bakım hizmetleri çoğunlukla yasalarla belirlenmiş ve uygulanmıştır. 1982 Anayasası'nın 61. maddesinde ilgili kanunda "Huzurevleri; muhtaç yaşlı kişileri huzurlu bir ortamda korumak ve bakmak, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan yatılı sosyal hizmet kuruluşu" olarak tanımlanmaktadır (Konak, 2005).

TÜİK, İstatistiklerle Yaşlılar 2015 verilerine göre Kasım 2015 itibari ile Türkiye genelinde 131 tanesi Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne, 2 tanesi diğer bakanlıklara, 21 tanesi belediyelere, 28 tanesi dernek ve vakıflara, 5 tanesi azınlıklara ve 163 tanesi özel kurumlara bağlı olmak üzere toplam 350 huzur evi bulunmaktadır. Bulunan huzurevlerinin toplamda 28 bin 769 kişilik kapasitesi olduğu bilinmekle birlikte, hizmet verilen birey sayısının 23 bin 132 olduğu da bilinmektedir. Bu sayılara bakıldığında Türkiye sınırları içerisindeki huzurevlerinin doluluk oranının %80 olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Aile

Aile, toplum içinde barındırdığı küçük grupların birer yansımasıdır. Dolayısıyla toplumun en küçük birimi ancak en temel kurumu ise ailedir. Aile sayesinde toplumların sosyal yapısını meydana getiren kurumlar ve bunların işlevleri yani sosyal sistemin ahenkli bir şekilde işlediği görülmektedir (Erkal, 1987).

Ünlü düşünür Aristo'ya göre toplum; "üye sayısı kalabalıklaşmış geniş bir ailedir" (Fındıklıoğlu, 1946). Ailenin gerçek

anlamda bilimsel olarak incelenmesi 19. yy Fransız toplum bilimcisi Le Play ile başlamıştır. Ona göre aile toplum yapısı ve genişliği ne olursa olsun her toplumda vardır. Toplumdaki sosyal kurumların ise en basitidir. Fizikçi için atom, biyolog için hücre ne ise sosyolog için de aile odur (Bilgiseven, 1982).

Değişen ve gelişen toplum yapıları ile birlikte ailenin de geçmişten günümüze her toplumda farklılaştığını görebiliyoruz. Örneğin hızla tırmanan boşanma oranlarını ve eski aile görevi kavramını gözetmek yerine genel olarak kişisel mutluluğu arama eğilimlerini gören aile değeri savunucuları "Aile çöküyor" diye bağırıyor, "Hayır" diye yanıtlıyor karşı çıkanlar. "Sizler ailenin çöktüğünü düşünüyorsunuz. Gerçekte ise aile yalnızca çeşitleniyor" (Gıddens, 2000).

Yukarıda görüldüğü gibi toplum yapısı değiştikçe aile yapısı da çeşitlenirken fonksiyonlarında değişmeler gözlenmektedir. Türk aile yapısında özellikle sanayileşmeden önce geniş aile yapısı gözlenmektedir. Geleneksel geniş ailede tüm fertler soya dayalı olarak birkaç nesil bir aradadır. Bu aile aynı çatı altında toplanmış birçok özel ve çekirdek aileden kuruludur. En yaşlı üye bu ailenin başkanıdır. Aile bütünlüğü onun elindedir (Acar,1990). Değişen toplum yapısını ve kentleşmeyi düşündüğümüzde geniş aile yerini artık modern toplumda anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aileye bırakmıştır. Çekirdek aile genellikle kentsel bölgelerde görülen aile tipidir. Bu aile anne ile baba ve evlenmemiş çocukların birlikte yaşadığı aile tipidir. "Çekirdek ailenin temel özelliklerinden birisi evlenen çiftlerin evini ebeveynlerden ayrı bir yerde kurmasıdır" (Timur, tarihsiz).

Görüldüğü gibi kentleşme ile birlikte teknolojik gelişmelerin toplum yapısına yansımaları, çeşitli boyutlarda olmaktadır. Bunlar arasında aile kurumunun farklılaşması ve ortalama yaşam süresinin yükselmesiyle birlikte yalnızlaşan ve yoksullaşan yaşlı nüfusunun artması oldukça dikkat çekicidir (Durgun ve Tümerdem, 1999). Değişen toplum yapısında çekirdek ailenin yaygınlaşması ve kadının çalışma hayatına katılması ile birlikte yaşlanmış bireyler için hayatlarını devam ettirebilecekleri farklı alternatifler ortaya çıkmıştır. Bunlardan en yaygın olanı ise huzurevleridir. Türkiye'de yaşlı bakım hizmetleri içinde en önde yer alan sosyal güvenlik ve sosyal hizmet programları çerçevesinde kurum bakımı (huzurevleri) oluğu görülmektedir (Ardahan, 2010). Ancak yaşlılarımızın huzurevlerinde kalması ile birlikte ailede kültür ve değerin aktarımında önemli rol üstlenen büyüklerimizin bu önemli toplumsal işlevini yerine getiremediği görülmektedir. Kuşaklar arası ilişkiler açısından baktığımızda büyükanne, büyükbaba, evlat ve eşi, torunlarının olması tüm kuşaklararası yakınlaşmalar, yaşlı ve aile üyeleri açısından doyurucu bir yaşam olarak algılanabilir. Boon ve Burussoni (1996) aynı evde kalan yaşlı birey ve torun ilişkisini çalışmalarında duygu bağlamında yakın ilişki içinde olmanın çocuğun yaşantısı üzerinde çok önemli etkisi olduğunu söylemişlerdir (Arpacı, Şahin, 2015).

Bütün bunların yanında yaşlılarımızın toplumsal değer aktarımındaki rolünün yadsınamaz olduğunu görmekteyiz. Çocuk anne ve baba arasındaki ilişkiye baktığımızda özellikle ergenlik döneminde çatışma yaratan bir hal aldığı görülmektedir. Burada torun anneanne ve dede ilişkisi daha dengeleyici yerine göre çatışmanın şiddetini azaltıcı bir mikro birim olarak işlemekte bununla birlikte genç birey ve yaşlılar arasında kendiliğinden gelişen aracısız ilişki yoluyla birikimlerin aktarımına imkân sağlamaktadır (Harper, 2015'ten aktaran Canatan, 2008).

Araştırmalarda bize göstermiştir ki evlerimizde kalan büyüklerimiz genellikle bizlere sorun teşkil eder gibi algılansa da onların özellikle kültür ve değerlerimizin aktarımında üstlendikleri önemli rolü unutmamak gerekir.

1.1-Amaç:

Teknoloji ve bilimin hızla gelişmesiyle insanın yaşam süresinin uzadığı görülmektedir. Bu olumlu bir durum olmakla birlikte nüfusun giderek yaşlandığı gerçeğini de beraberinde getirmektedir. Toplumsal değişim ve dönüşüm insanlar için

birçok konfor alanı oluşturmakla birlikte aile yapısındaki değişimleri ve bunun kültürel hayatımıza yansımalarını da beraberinde getirmiştir. Geniş aile yerini çekirdek aileye bırakırken kadının çalışma hayatına katılması, aile üyelerinin coğrafi hareketliliği gibi birçok nedenle önceden aile üyeleri ile birlikte kalan yaşlılarımızın bakımı güçleşmiştir. Sağlık sektöründeki gelişmeleri de göz önünde bulundurursak insan ömrünün uzamasıyla birlikte yaşlı nüfus oranının artması yaşlılığı çok yönlü bir sosyal sorun olarak karşımıza çıkarmaktadır (Miroğlu, 2009). Geleneksel yapıda evin temeli olarak görülen yaşlı artık günümüze değer aktarımındaki rolünü de yitirmektedir. Bunda "toplumun gençliğe önem vermesiyle birlikte, sosyal yaşamdaki değişiklikler" (Arpacı, Şahin, 2015) de rol almaktadır.

Biz bu araştırmamızda gelecek kuşaklara kültür ve değer aktarımında önemli rol üstlenen yaşlılarımızın, çocukları ve torunları ile birlikte kalmayı istemelerine rağmen neden huzurevinde kaldıklarını anlamaya çalıştık. SHÇEK'e bağlı huzurevlerine yaşlıların bütün ihtiyaçları karşılansa da yapılan birçok araştırma göstermiştir ki yaşlıların torunları ile kurdukları ilişkiler onları yaşama bağlamaktadır (Arpacı, Şahin, 2015). Yine başka bir araştırmada "huzurevlerinde kalan yaşlıların psikolojik durumlarının evde kalanlara göre daha çok olduğu da görülmüştür (Zincir, ark,2008). Dolayısıyla yaşlı bir birey için ev, aile, çocuk, torun, huzurevinde ziyaret edilmeleri onlar için ne anlam ifade etmektedir bu konulara dikkat çekerek farkındalık oluşturabilmek araştırmamızın temel amacıdır.

1.2-Problemler:

*Huzurevlerinde kalan yaşlılarımız bütün ihtiyaçları karşılansa da ev yaşamını özlemekte midirler?

*Bir anlamda gelecek kuşaklara kültür aktarımını sağlayan yaşlılarımız bu fonksiyonlarını kaybetmekte midirler?

1.3- Hipotezler:

1. Yaşlılar huzurevinde kalmayı çocuklarına yük olmamak için tercih etmektedirler.

2. Yaşlılara yeterli imkân sağlansa da çocuklarının yanında, ev ortamında kalmayı tercih etmektedirler.

3. Huzurevlerinde yaşlıların bütün ihtiyaçları karşılanmaktadır.

4. Yaşlılar huzurevinde ihtiyaçları karşılansa da ev özlemi duymaktadırlar.

5. Huzurevinde kalan yaşlıların çoğunluğunun çocuğu vardır.

6. Huzurevinde kalan yaşlılar yakınları tarafından sıklıkla ziyaret edilmemektedirler.

7. Bir anlamda gelecek kuşaklara kültür aktarımını sağlayan yaşlılarımız bu fonksiyonunu zamanla kaybedeceklerdir.

8. Gelecek kuşaklarda dede-nine kavramını tanımayan bir nesille karşılaşabiliriz.

2-YÖNTEM VE GEREÇLER:

Araştırmamızda nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi:

Araştırmamızın evreni Elazığ Gazi Huzurevi'nde yaşamına devam eden 96 yaşlıdan oluşmaktadır. Yaşlılarımızın 51'i sürekli bakıma muhtaç oldukları için odalarından çıkamamakta ve odalarına giriş yapılamamaktadır. Dolayısıyla örneklemimiz 43 yaşlı katılımcıyla sınırlı kalmıştır. Çalışma evrenimiz içerisinden katılımcılar oransız eleman örnekleme yöntemiyle; buna. "basit tesadüfi örnekleme", "yansız örnekleme" (Karasar, 2009), seçilmiştir.

2.2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları:

Araştırmamızda verilerin toplanması için literatür doğrultusunda hazırlanan yaşlıların sosyo-demografik özelliklerini, yaşlıların aile ve huzurevine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bir görüşme formu hazırlanmıştır. Yüz yüze görüşme tekniği ("Daha önce hazırlanmış soruların görüşmeci tarafından sorulması ve cevapların görüşmeci tarafından sorulması ve cevapların görüşmeci tarafından kaydedilmesi işlemidir. Bu teknikle bilgi toplanacak kişilerle yüz yüze ilişki söz konusudur."(Gökçe, B. 1992) ile veriler toplanmıştır. Araştırma için Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'nden yazılı izin ve yaşlılardan sözlü onay alınmıştır.

İşlem:

Kasım 2017 içerisinde çalışmamıza katılmayı kabul eden ve örneklemimizi oluşturan 43 yaşlı katılımcı ile anket soruları üzerinden veri toplama çalışmamız gerçekleştirilmiştir. Yaşlılar dışında 1 sosyal hizmet uzmanı, 1 psikolog ve 1 yardımcı personel ile görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi: Anketlerden ve görüşmelerden elde edilen veriler

Anketlerimizden elde ettiğimiz veriler SPSS veri analizi programı ile analiz edilmiştir. Bulgular frekans ve yüzdelik ifadeler şeklinde sayısal verilere dönüştürülmüş, tablolar şeklinde ifade edilmiş ve tablolar üzerinden yorumlanmış, katılımcılardan elde edilen veriler genellenerek sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ise nitel araştırma yöntemlerinden biri olan kategorize etme yöntemi ile analiz edilmiştir. Kategorize yapılırken birbirine benzer ifadeler aynı kategoriye alınmış, toplam sayıya oranla fazla sayıda olan veriler göz önüne alınmıştır.

Çalışmanın Sınırlılıkları: Çalışmamız Elazığ Gazi Huzurevi'ne devam eden, anket formları uygulanan ve görüşme yapılan 43 yaşlı katılımcı ile sınırlıdır.

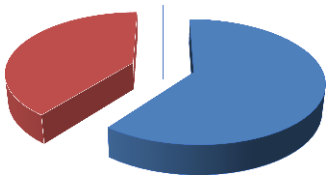
BULGULAR VE YORUMLAR

3.1-Katılımcılarla İlgili Demografik Bulgular

Cinsiyet

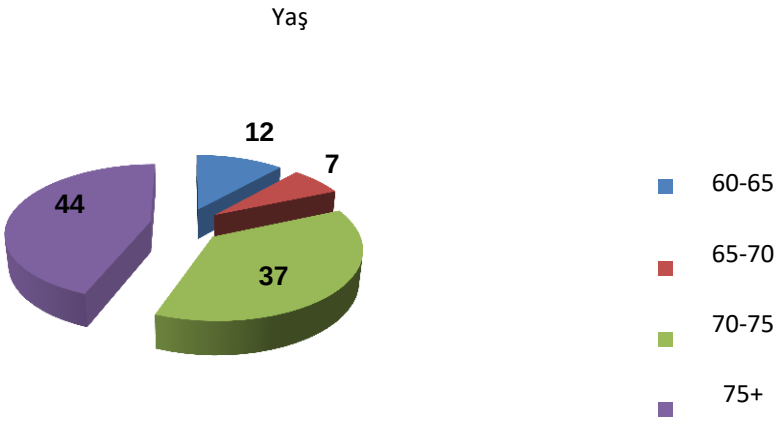
Kadın

40%



Erkek 60%

Yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi anket ve görüşmelerin uygulandığı 43 katılımcıdan 17'si kadın,26'sı ise erkektir.



Grafik verileri incelendiğinde yapılan yaş değerlendirmesi sonucunda katılımcılardan 5'i 60-65 yaş aralığını, 3'ü 65-70 yaş aralığını, 16'sı 70-75 yaş aralığını ve 19'u ise 75 yaş ve üzeri yaş aralığını oluşturmaktadır.

Tablo.1-Huzurevi Sakinlerinin Eğitim Durumları

	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Okur-Yazar Değil	20	46,5
İlkokul Mezunu	18	42
Ortaokul Mezunu	2	4,5
Lise Mezunu	-	-
Üniversite Mezunu	3	7
Toplam	43	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmamıza katılan yaşlıların %46.5'inin okur-yazar olmadığı,%42'sinin ilkokul mezunu, %4,5'inin ortaokul mezunu,%7'sinin de üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo.2-Huzurevi Sakinlerinin Meslek Durumu

	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Memur	6	14
İşçi	3	7
Serbest Meslek	14	32,5
İşsiz	20	46,5
Toplam	43	100

Tablo.2 verilerine bakıldığında katılımcıların mesleklerinin %14'ünün memur, %7'sinin işçi, %32,5'nin serbet meslek gibi mesleklere sahip olduğu ve %46,5'nin ise işsiz oluğu sonucu tespit edilmiştir.

Tablo.3-Huzurevi Sakinlerinin Sosyal Güvence Sahiplik Durumları

	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Yok	22	51
Bağ-kur	2	4,5
SGK	9	21
Yeşil Kart	10	23,5
Toplam	43	100

Tablo.3 verilerine bakıldığında katılımcıların %51'inin herhangi bir sosyal güvenceye sahip olmadığı ve %4,5'inin BAĞ-KUR,%21'inin SGK, %23,5'inin ise Yeşil Kart gibi güvencelere sahip olduğu sonucu tespit edilmiştir. Huzurevi herhangi bir sosyal güvencesi olmayanlar için, "sosyal devlet"in güvencesi anlamını taşımaktadır.

Tablo.4-Huzurevi Sakinlerinin Gelir Durumları

	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Yok	27	63
500-1000	-	-
1000-1500	7	16,5
1500-2000	6	14
2000+	3	7
Toplam	43	100

Tablo.4 verilerine bakıldığında katılımcıların %63'ünün herhangi bir gelire sahip olmadığı ve %16,5'inin 1000-1500 ₺, %14'ünün 1500-2000 ₺, %7'sinin ise 2000 ₺ ve üzeri gelire sahip olduğu sonucu tespit edilmiştir. Gelire sahip olmayan yaşlıların oranının yüksek olduğuna bakarak huzurevinin işlevinin onlar için önemini görebiliriz. Sosyal hizmet uzmanının aktardığına göre gelire sahip olmayan yaşlılardan birkaçının, devletten aldığı aylık 165 ₺'yi sene boyunca biriktirdiği, bazı kurumların ziyaretleri esnasında yaşlılara getirdikleri hediyeleri biriktirerek ziyaretine senede sadece bir defa gelen çocuğuna ve torunlarına verdiği öğrenilmiştir. Bizler yaşlı değerlerimize verdiğimiz kıymeti yitirsek de, onlar bizlere verdikleri değerlerden vazgeçmemektedirler.

Tablo.5-Huzurevi Sakinlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayıları

	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Yok	18	42
1	4	9,5
2	11	25,5
3	2	4,5
4	5	11,5
5 ve Üzeri	3	7
Toplam	43	100

Tablo.5 verilerine bakıldığında katılımcıların %42'sinin çocuklarının olmadığı ve %9,5'inin bir çocuğu, %22,5'inin iki çocuğu, %4,5'inin üç çocuğu,%11,5'inin 4 çocuğu ve %7'sinin ise beş ve üzeri sayıda çocuğunun olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç bize huzurevinde kalan yaşlıların huzurevi yaşantısından önceki sosyal yaşantılarında da nispeten yalnız olduklarını göstermektedir.

3.2-Huzurevi Sakinlerinin Huzurevi, Yaşam, Aile ve Kültür Aktarımı Konularına Dair Görüşleri:

Tablo.6-Huzurevi Sakinlerinin Huzurevine Yerleşmeden Önce Yaşadıkları Bireyler

	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Yalnız	16	37
Eş	11	25,5
Çocuklar	9	21
Yakın Akraba	-	-
Diğer	7	16,5
Toplam	43	100

Tablo.6 verilerine bakıldığında katılımcıların huzurevine yerleşmeden önce %37'sinin yalnız yaşadığı ve %25,5'nin eşiyle, %21'inin çocuklarıyla, %16,5'inin ise başkalarıyla yaşadığı sonucu tespit edilmiştir.

Tablo.7-Huzurevi Sakinlerinin Engel Durumları

	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Var	10	23,5
Yok	33	76,5
Toplam	43	100

Tablo.7 verilerine bakıldığında katılımcıların %23,5'inin engel durumunun bulunduğu,

%76,5'inin ise herhangi bir engel durumunun bulunmadığı sonucu tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerde herhangi bir engele sahip olduğunu belirten katılımcılardan 2'sinin felç, 3'ünün kısmi felç, 3'ünün yüksek oranda görme kaybı ve 2'sinin ise platin takılacak seviyede yürüme zorluğu gibi engel durumlarına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo.8-Huzurevi Sakinlerinin Kronik Rahatsızlıklara Sahip Olma Durumları

	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Var	28	65
Yok	15	35
Toplam	43	100

Tablo.8 verilerine bakıldığında katılımcıların %65'inin kronik rahatsızlığa sahip olduğu, %35'inin ise herhangi bir kronik rahatsızlığa sahip olmadığı sonucu tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerde kronik rahatsızlıklarının bulunduğunu ifade eden katılımcıların rahatsızlıklarına çoğunluk olarak baktığımızda tansiyon(16 kişi), diyabet(11kişi),kalp rahatsızlığı(6 kişi) ve astım(4 kişi) gibi kronik rahatsızlıklara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo.9-Huzurevi Sakinlerinin Huzurevinde Konaklama Süreleri

	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
1-3	19	44
3-5	9	21
5-7	7	16,5
7+	8	18,5
Toplam	43	100

Tablo.9 verilerine bakıldığında katılımcıların %44'ünün 1-3 yıl, %21'inin 3-5yıl,

%16,5'inin 5-7 yıl ve %18,5'inin 7 yıldan daha fazla süredir huzurevinde konakladığı tespit edilmiştir. Son üç yılda huzurevine yapılan girişlerle birlikte (19 ve yerleşmek için sırada bekleyen niceleri) günümüzden 7 sene önce huzurevine yerleşen kesimi (8) göz önüne aldığımızda yakın geçmişten günümüze huzurevine yerleşme isteğinin

arttığını söyleyebiliriz.

Tablo.10-Çocuklarınızın Yanında Kalmak İster Miydiniz?

	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
İsterim	16	59
İstemem	11	41
Toplam	27	100

Tablo.10 verilerine bakıldığında katılımcıların %59'u çocuklarının yanında kalmak istediklerini belirtirken, %41'i çocuklarının yanında kalmak istemediklerini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde katılımcılara "Çocuklarınız yanında kalmak istemenizin veya istememenizin sebebi nedir?" sorusu yöneltildiğinde hayır cevabı veren katılımcılardan 3'ü "Zaten beni görmeye geliyorlar, gerek duymuyorum." , 5'i "Çocuklarıma yük olmak istemem.", 2'si "Bana bakmayan kişilerin yanında kalmak istemem." diye belirtirken 3'ü ise "Gelinimle anlaşamıyorum. Bu yüzden onlarla kalmak istemem." diye belirtmiştir. TÜİK 2016 verilerine bakıldığında karşılaşılan "yaşlılarımızın %40,2'sinin evlatlarının yanında yaşamak istediğini ifade etti" ibaresine bakıldığında Elazığ Gazi Huzurevi'ndeki yaşlılarımızın da daha fazla evlat özlemi duydukları söylenebilir. Yine TÜİK 2016 verilerinde Aile yapısı araştırmasının sonuçlarına bakıldığında, yaşlılarımızın kendi bakımlarını gerçekleştiremeyecek kadar yaşlandıklarında huzurevlerinde kalmak istemelerinin en temel nedeninin %48,9 ile evlatlarına yük olmak istememeleri olduğu sonucu, araştırma sonucumuzla örtüşmektedir.

Tablo.11-Huzurevinde Bir Gününüz Nasıl Geçer?

	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Televizyon İzlemek	11	18
Kitap Okumak	3	5
Sohbet Etmek	22	36
Diğer	25	41
Toplam	61	100

Tablo.11 verilerine bakıldığında huzurevinde katılımcıların %18'inin televizyon izleyerek,

%5'inin kitap okuyarak, %36'sının sohbet ederek, %41'inin ise farklı uğraşlarla uğraşarak boş zamanlarını geçirdikleri tespit edilmiştir. Yapılan görüşmede başka uğraşlarla uğraştıklarını belirten yaşlılar çoğunlukla "oturuyorum", "bocce oynuyorum", "örgü örüyorum", "geziyorum" ve "yiyip içip yatıyorum" gibi ifadelerle boş zamanlarını nasıl geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bayan yaşlılarının bir kısmı senelerdir görmedikleri torunlarının, hiç görmedikleri çocuklarına patik, yelek vb. şeyler ördüklerini söylemiştir. Bu durum içten içe duydukları aile hasretinin ve yalnızlığın da dışa vurumudur.

Tablo.12-Burada Kalmayı Tercih Etmenizin Sebebi Nedir?

	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Kendi İsteğimle	21	49
Maddi Yetersizlik	5	10,5
Bakım Yetersizliği	10	20,5
Diğer	12	25
Toplam	48	100

Tablo.13 verilerine bakıldığında katılımcıların %49'unun kendi isteğiyle, %10,5'inin maddi yetersizlik ,%20,5'inin bakım yetersizliği ve %25'inin diğer nedenlerden dolayı huzurevine yerleştiği tespit edilmiştir. Yapılan görüşmeye bakıldığında diğer sebepler kapsamında huzurevine yerleştiğini belirten katılımcılar yerleşim sebeplerini "ailevi

sorunlar"(4 kişi), "kimsesizlik"(4 kişi), "çocuklarımın bana bakmaması"(4 kişi) gibi ifadelerle açıklamışlardır. Verilen cevaplarla birlikte yaşlıların büyük bir kısmının da ailevi sorunlar dolayısıyla huzurevine yerleştiği öğrenilmiştir.

Tablo.13-Yakınlarınız Sizi Ne Sıklıkla Ziyaret Eder?

	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Haftada Bir Kez	6	14,5
Ayda Bir Kez	9	21,5
Yılda Birkaç Kez	6	14
Hiç	21	50
Toplam	43	100

Tablo.13 verilerine bakıldığında katılımcıların %14,5'i haftada bir kez, %21,5'i ayda bir kez, %14'ü yılda birkaç kez ziyaret edildiklerini belirtirken, %50'si ise diğer seçeneğini işaretlemiştir. Yapılan görüşmede diğer kavramının açılması istenildiğinde "hiçbir zaman, hiç" gibi kavramların belirtilmesi dikkat çekilecek önemli bir husustur. TÜİK 2016 verilerinde "…ender olarak ziyaret edilme ya da hiç ziyaret edilmeme oranının ise %8,3 olduğu görüldü." ifadesi ile Elazığ Gazi Huzurevi'nde alınan sonuçlardaki %50'lik "Hiç" ziyaret edilmeme yanıtı oranı çelişmekte ve Elazığ'da yaşlı ziyaret oranının Türkiye geneli verilerinin çok altında kaldığı görülmektedir..

Aile Denince Aklınıza Ne Gelir?

Çalışmamızın en can alıcı sorularından biri olan "Aile Denince Aklınıza Ne Gelir?" sorusu yaşlılarımıza yöneltildiğinde oldukça ilginç sonuçlar ortaya çıkmıştır. Hüzün ve kayıtsızlık içerikli cevaplar (ölüm, hiçbir şey, yalnızlık, felaket vb.) 17 kişiden alınırken, mutluluk ve sevgi içerikli yanıtlar (güzellik, sığınılacak yer, gönül ve el birliği, sahiplilik vb.) 22 kişiden alınmıştır (16'sı "çocuk ve torunlar"). Huzurevinde kalmak zorunda olsalar da onlar için hala en önemli şeyin çocukları ve torunları olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte "aile" kavramının yaşlılarımızdan 17 kişiye hiçbir şey anımsatmaması veya kötü şeyler anımsatması da oldukça düşündürücüdür. Psikoloğun anlatımıyla "Yaşlılarımızı huzurevinde en çok rahatsız eden şeyin dışarıdan bakan gözlerin "Çocukları onlara bakmıyor" algısı olduğunu görmekteyiz". Bu da aileye bakışın onlar için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Hayat Tecrübelerinizi Torunlarınıza Aktarmak İster Miydiniz?

Değerlerin gelecek kuşaklara aktarımında önemli rol üstlenen yaşlılarımıza "Hayat tecrübelerinizi torunlarınıza aktarmak ister miydiniz?" sorusu yöneltildiğinde oldukça anlamlı veriler elde edildi. Arpacı ve Şahin'in yaptığı araştırma da göstermiştir ki yaşlıların kendi evlatları ile yaşadıkları anları, hatıraları torunları ile tekrar yaşayabilme arzusu, onlar için çok büyük bir zevk olmaktadır.

Bir yaşlımızın ifadesiyle "İnsanı asıl yaşlandıran hiçliktir, oturan herkes soluduğu havadan dahi dünyaya borçludur. Bu nedenle son ana kadar mücadele etmeliyiz ve tecrübelerimizi arkamızdan gelen nesillere aktarmalıyız" Gördüğümüz gibi onları en çok mutlu eden şeyin torunlarıyla zaman geçirmek olduğunu düşünürsek ve fırsatlar verirsek onlar sahip oldukları değer yargılarını bizlere aktarmaya hazırlar. Görüşmeyi sonlandırırken bir yaşlımızın "Adaletli ve faziletli icraatlarımız istikbaliniz olsun, alimlerle ve cümle alemlerle beraber." sözü ile bizleri uğurlaması bile değer ve kültür aktarımında aslında nasıl bir hazineye sahip

olduğumuzun göstergesidir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Değişen ve gelişen çevre şartları ile birlikte yaşlının toplum ve aile içerisindeki konumu zorunlu olarak değişime uğramıştır. Geleneksel toplumda nesiller arası değerlerin ve tecrübelerin aktarılmasında bir köprü görevi gören yaşlı, modernleşen toplumda önemini yitirmiş ve statü kaybına uğramıştır. Şehir yaşamı yaşlı bireyi yalnızlaştırırken çocukları ile kurduğu ilişkilerde çatışmalar yaşadığı görülmektedir. Bununla beraber yaşlanma ve yaşlının yaşlılığı algılama biçimi olarak sosyal sorunlarda eklenirse birlikte yaşamanın oldukça zorlaşacağını söylemek mümkündür (Durgun ve Tümerdem, 1999). Zaman ilerledikçe yaşlanma ile birlikte sağlık sorunları da ortaya çıktığında profesyonel bakım yardımına ihtiyaç duyulması kaçınılamaz hale gelecektir. Bu anlamıyla huzurevleri sosyal devlet yapısının ve toplumsal hayatın bir gereği olarak kendisini ortaya çıkarmaktadır.

Huzurevlerine yerleşen yaşlıların hemen hemen tüm ihtiyaçları karşılansa da duygusal ihtiyaçlarının karşılanması noktasında eksiklikler olduğu görülmüştür. Elazığ Gazi Huzurevi psikoloğu ile yapılan görüşmede psikolog "Huzurevinde yaşlılarımızın bütün ihtiyaçlarını gidermek için çalışıyoruz. Ama gördüğümüz tablo onların duygusal ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğumuz yönünde. Çünkü onlar ailelerini ve ev yaşamını çok özlüyorlar." diyerek tespitlerimizi doğrulamıştır.

Hipotezlerimizde de bulunan "Yaşlılar huzurevinde kalmayı çocuklarına yük olmamak için tercih etmektedirler." maddesi, Tablo.10 verilerinde çocuklarıyla kalmak istemeyen yaşlılarımızın birçoğunun onlara rahatsızlık vermek istememelerini sebep göstermeleri ve 2006 yılında T.C. Başbakanlığı tarafından yapılan Sosyal Riski Azaltma Projesi kapsamında elde edilen "Yaşlılar ise kimseyi rahatsız etmek istemediklerini eklemektedirler"(SRAP,2006) sonucu tarafından doğrulanmaktadır. Görüldüğü gibi yaşlılarımızın çoğunluğu çocuklarına yük olmamak için huzurevinde kalmayı tercih ettiklerini dile getirmektedirler. Bizler artık gündelik hayatımızda bunu doğrudan onlara söylemesek de yaşam şekillerimizle onlara bunu hissettirebiliyoruz.

Tablo.13 verilerinde de bulunan "Yakınlarınız Sizi Ne Sıklıkla Ziyaret Eder?" ifadesine verilen cevaplara bakıldığında yaşlıların %50'si hiç ziyaret edilmediğini ifade ediyor ve "Huzurevinde kalan yaşlılar çocukları tarafından sıklıkla ziyaret edilmemektedirler." hipotezimizi doğruluyor. T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma Ve Dayanışma Genel Müdürlüğü Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu adına gerçekleştirilen araştırmaya (Sosyal Riski Azaltma Projesi SRAP) göre Nitel görüşmelerde, yaşlının huzurevinde kalmaya başladıkları ilk zamanlarda sık yapılan ziyaretlerin zaman geçtikçe azaldığı, ailenin yaşlı bireyle ilişkilerinin kurduğu bağların zayıfladığı, hizmet sağlayıcılarının artık acil durumlarda dahi yaşlı bireyin yakınlarına ulaşamadıkları durumları sıkça yaşadıkları belirtilmiştir (SRAP, 2006). Yaşlılar torunlarına ve evlatlarına sabırla, sevgiyle o kadar değer ve tecrübe aktarabilecek durumdayken, evlatları ve torunları bu durumdan yoksun kalmakla birlikte, yaşlılarımızı yalnızlaştırmaktadırlar."İnsan hayatına zamanlar değil anlar damga vurur" diyen bir yaşlımızın sözünden yola çıkarak en azından onları huzurevinde ziyaret ederek, belki kısa ama onlar için mutluluk verici anlar oluşturabiliriz.

Yurtdışında yaşlılara sunulan hizmetlerde, evde bakımdan bahsetmek mümkündür. Avusturya'da yaşanan bir olayı aktarırsak; Evinde yalnız yaşayan bir kadın yaşlı, kolunda takılı olan bilekliğin düğmesine basması gereken zamanda basmadığı ve telefona cevap vermediği için kontrol merkezi tarafından eve ambulans gönderiliyor. Güzel giyimli yaşlı kadın gelen görevlileri hazırladığı çay ve kurabiyeler için içeri davet ediyor. Canının çok sıkıldığını ve biraz sohbet edebilmek için bileklikteki düğmeye basmadığını ifade ediyor. Bu olay bizlere bir yaşlının bakımın yanında duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasının da ne kadar önemli olduğu yönünde güzel bir örnek teşkil edebilir. Ülkemizdeki yaşlılar henüz bu kadar yalnızlaşmamışken gerekli önlemleri alıp, onların sosyal hayatın bu kadar dışında kalmamalarını sağlamalıyız.

Ardahan'ın (Duyar, 2005)'dan aktardığına göre bir grup araştırmacı, insanda yaşam süresinin artışını "büyükanne hipotezi" olarak adlandırılan görüşten yola çıkarak açıklamaya çalışmaktadır. Bu görüşe göre torunlarına bakan, çocuklarına yardım eden büyükanneler evrimsel açıdan güçlenerek daha uzun yaşamaya başlamışlardır (Ardahan, 2010). Bu da bize göstermektedir ki biz yaşlılarımızı hayatımızın içine dahil ettikçe çocuklarımız onlardan bir çok toplumsal değeri kazanırken, aynı zamanda yaşlılarımıza da daha uzun ve mutlu bir yaşam imkanı sunulacaktır.

Görüşmelerimizden elde ettiğimiz bulgulara göre gelire sahip olmayan yaşlılardan birkaçının, devletten aldığı aylık 165 ₺'yi sene boyunca biriktirdiği, bazı kurumların ziyaretleri esnasında yaşlılara getirdikleri hediyeleri biriktirerek ziyaretine senede sadece bir defa gelen çocuğuna ve torunlarına verdiği öğrenilmiştir. Kendisini huzurevinde henüz hiç ziyaret etmemiş olan torununun, belki de hiç görmeyeceği çocuğuna büyük bir sevgiyle yelek ören yaşlımızı düşünürsek onların yanında olmamız gerektiğinin önemini kavrayabiliriz. Yine bir yaşlımızın söylediği cümleyi aynen aktarırsak "Devletimiz burada her ihtiyacımızı karşılıyor. Allah devletimize zeval vermesin ama keşke evim olsaydı da burada kalacağıma evimin 2 metrekarelik tuvaletinde yaşasaydım." söylemi de bize yaşlılarımızın bakılmayı değil, ev yaşamını ne kadar özlediklerini ve arzu ettiklerini göstermektedir. Huzurevinde kalan yaşlılarımız için en azından ziyaret imkanından faydalanılmalı, hatta kendi evlerimizi onlar için birer huzurevi haline getirebilmeliyiz. Yaşlılarımızın sahip olduğu bilgelik, genç nesillerin sahip olamayacağı bir düzeyde sorun çözme ve strateji geliştirebilme yeteneğini içerir (Cangözden aktaran, Komşu, 2014). Dolayısıyla yaşlılarımız, sahip oldukları birikimlerini yeni nesillere aktararak geçmişten gelen bağların, kültürel birikimlerin ve değerlerimizin gelecek kuşaklara aktarımında önemli rol üstlenebilirler.

Bizler yaşlı değerlerimize verdiğimiz kıymeti yitirsek de, onlar bizlere verdikleri değerden vazgeçmemektedirler.

Son olarak Şeyh Edebali'nin Osman Gazi'ye olan öğüdüne kulak verirsek, yaşlılarımızın geçmişten günümüze toplumumuz için değeri daha net anlaşılacaktır.

Ey Oğul; "Ananı ve atanı say! Bil ki bereket, büyüklerle beraberdir."

Öneriler:

1- Okullarda bilgilendirme amaçlı seminerler verilebilir. Böylece genç neslin toplumumuzdaki yaşlılara karşı duyarlılığı arttırılmış olur.

2- Okullardaki öğrenciler gruplar halinde huzurevlerine ziyarete götürülebilir. Böylece huzurevlerindeki yaşlıların toplum tarafından benimsenmesi, yalnız kalınmış hissiyatından uzaklaştırılması sağlanır. Ziyarete giden öğrencilerin de huzurevine ilk gözden tanık olması yakın akrabalarındaki ve çevrelerindeki yaşlılara karşı olan

tutumlarını olumlu etkileyecektir.

3- Hiç ziyaret edilmeyen 21 yaşlının yakınları tespit edilip ziyarete teşvik edilebilir, eksik kalınan durumlarda farklı kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde bulunularak ziyaret ve organizasyonlar düzenlenebilir. Böylece yaşlılarımızın içinin az da olsa ısıtılması sağlanabilir.

4- Yaşlılarımız için huzurevi yönetimi idaresinde daha fazla eğlenebilecekleri anlar yaratılıp hem daha samimi ortamların hem de daha mutlu yaşlıların hayata kazandırılması sağlanabilir. Zincir H.'nin ifadesiyle de "Huzur evlerindeki yaşlılar için düzenlenen her türlü faaliyet onların yaşam kalitelerini yükseltmekte ve depresyon puanlarını düşürmektedir."

KAYNAKÇA

Acar, A. (1990) " Türk Aile Yapısı ve KızılcahamamAile Yapısı Üzerine Bir Araştırma". İ. Üniv. Sosyal Bilimler Ens. Sosyal Yapı- Sosyal Değişme, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul

Altay, B. Avcı, İ. (2009) "Huzurevinde Yaşayan Yaşlılarda Özbakım gücü ve yaşam doyumu arasındaki ilişki (Dicle Tıp Dergisi Cilt:36.No:4 275-282) http://dergipark.ulakbim.gov.tr/dicletip/article/view/5000104202/5000097324 (Erişim Tarihi: 03.01.2018)

Ardahan, M. (2010) "Yaşlılık ve Huzurevi" (Aile ve Toplum Yıl:11 Cilt:5 Sayı:20 Ocak- Şubat-Mart)

Arpacı, F. Şahin, F (2015) "Yaşlı Bireylerin Yaşlı Ve Çocuk Etkileşimine İlişkin Görüşleri" (TSA Yıl:19.Sayı:1 Nisan) http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi/article/view/5000146856/5000134019 (Erişim Tarihi:04.01.2018)

Bahar, G. Bahar, A. Savaş, H.A. (2009) "Yaşlılık ve Yaşlılara Sunulan Sosyal Hizmetler" (Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, Cilt:4, Sayı:12)

Bilgiseven, A.Kurtkan. (1982)" Sosyal İlimler Metodolojisi" ,Filiz kitabevi. İstanbul

Bilgili, N. (2000) "Yaşlı Bireye Bakım Veren Ailelerin Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi (Doktora tezi) Ankara

Canatan, A. (2008) "Toplumsal Değerler ve Yaşlılar" (Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi (1) 62-71) http://dergipark.ulakbim.gov.tr/yasad/article/view/5000115886 (Erişim Tarihi: 04.01.2018)

Durgun, B ve Tümerdem, Yıldız (1999). "Kentleşme ve Yaşlılara Sunulan Hizmetler Geriatri(Turkish Journal of Geriatrice).Cilt 2

Ergün,Ö.K., Uğuz,Ş., Bozdemir,N., Saatçi,E., Akpınar,E. (2001)Yaşlılık, Depresyon ve Serum Kolesterol Düzeyi Arasındaki İlişki. Arşiv Kaynak Tarama Dergisi

Erkal, M.(1987) Sosyoloji (Toplum Bilimi). 3. Baskı. Filiz Kitapevi. İstanbul

Fındıklıoğlu, F. (1946) "Türk Aile Sosyolojisi". Hukuk Fakültesi Dergisi. İstanbul

Gıddens, A. (2000) " Sosyoloji" Ayraç Yayınevi. Ankara

Gökçe, B. (1992) "Toplumsal Bilimlerde Araştırma" Savaş Yayınları. Ankara

Huzurevleri ile Huzurevi Yaşlı Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri Yönetmeliği (2001)

Karaca, F. (2010) "Huzurevinde Kalan Yaşlıların Hayata Bakış Açıları ve Gelecekle İlgili Beklentileri" (Aile ve Toplum Yıl: 11 Cilt: 6 Sayı: 22 Nisan-Mayıs-Haziran)

Karasar, N. (2009) "Bilimsel Araştırma Yöntemi" (Nobel Yayınları) Ankara

Komşu, U.C. (2014) “Yaşlılık, Yaşlı Nüfusun Sorunları ve Yetişkin Eğitimi” (Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi Yıl:2 Sayı:1 s.370-389) http://oaji.net/articles/2014/501- 1397637045.pdf (Erişim Tarihi:03.01.2018)

Konak, (2005) Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi Cilt:4 Sayı:12 (2009)

Miroğlu, C. (2009) “Ankara’da Bir Huzurevi İncelemesi”(Yüksek lisans tezi) Ankara

Timur, S. “Türkiye’de Aile Yapısı. Hacettepe Üniversitesi. Yay.No:d-15. Ankara, Tarihsiz

Zincir, H. Taşçı, S. Erten, Z.K. Başer, M. (2008) “Huzurevinde Yaşayan Yaşlı Bireylerin Yaşam Kalitesi ve Depresyon Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler” (Sağlık Bilimleri Dergisi 17(3) 168-174)

MEDYADA CİNSİYETÇİLİK VE KADIN TEMSİLİ KONUSUNA KISA BİR BAKIŞ

İlkay DEMİRKÜREK AKAN

Dr. Öğretim Üyesi, Munzur Üniversitesi,idemirkurek@munzur.edu.tr

ÖZET

Kadının medyada görmezden gelinmesi, eksik temsili ya da belirli roller içinde sunulması küresel bir sorun olarak da varlığını sürdürmektedir. Kitle iletişim araçlarında kadın ya hiç yer almamakta, görmezden gelinmekte ya da ataerkil rollerle karşımıza çıkarılmaktadır. Medya, haber ve yorumları aracılığıyla toplumsal önyargıları yeniden üretmekte, geleneksel kadın imgesini pekiştirmektedir. Kadına yönelik şiddet haberlerine yer verilirken cinsiyetçi bakış açısının yeniden üretilmesi yanında televizyon programlarının genelinde de kadına yönelik şiddet yer almakta, programlar aracılığıyla şiddet meşrulaştırılmakta, haklı bir nedene dayandırılmakta ve toplum şiddet karşısında tepkisizleştirilmektedir. Medya ve kadının rolü tartışmalarında, medya ele alınırken medyanın "bütüncül" bir dile sahip olduğu varsayılmaktadır. Bu algıdan hareketle medyanın diline karşı kullanılan "karşı dil" de "homojen" bir nitelik kazanmakta, tartışma zemini "medya dili"ne karşı oluşturulan "karşı dil" ile sürdürülmektedir. Medyanın "homojen" olmadığını, bu nedenle dilinin ve sunumunun da homojen olamayacağını, dolayısıyla ona karşı yapılacak eleştiri dilinin de homojen bir yapıda olmaması gerektiğini vurgulamak gerekmektedir. Bu makalede bir sektör olarak medyanın yapısı, bu yapının toplumsal cinsiyet rollerine etki biçimleri, söz konusu etkinin nasıl dönüştürülebileceği irdelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kadın, kadınlık, medya, temsil, toplumsal cinsiyet, erkek,

A BİREF OVERVİEW OF SEXSİZM AND WOMAN REPRESENTATİON İN THE MEDİA

ABSTRACT

When the media is considered in terms of the discussions between media and women's role, a "holistic" language is used assuming that the media has a "homogenous" structure whereas in turn the " responsive language" used against the media language also assumes a " homogenous" property and the ground for discussion is continued with the " responsive languages" against the "media language" It has to be emphasized that the media is not "homogenous" therefore the language and the presentation will also not be homogenous thus the language used for the criticism against is should also not be in a homogenous structure. The negation, lack of representation of women or presentation of them in certain roles in the media persists its existence as a global issue. Either women are totally kept out, disregarded in mass media or are presented in paternalistic roles. The media, regenerates social prejudices with news and commentary and reinforces women's traditional image. When news regarding violence against women are broadcasted, in addition to the regeneration of a sexist perspective against women, this violence is seen in the majority of television programs thus violence is legitimized, justified through these programs and the society is made unresponsive against violence. This article examines the media's structure as a sector, its effect on social gender roles and how the said effect can be transformed.

Keywords Women, womanhood, media, representation, social gender, men.

GİRİŞ

Medya tartışmalarında, medya ele alınırken "bütüncül" bir dil kullanılmakta, medyanın "homojen" bir yapısı olduğu varsayılarak, medyanın diline karşı kullanılan "karşı dil" de "homojen" bir nitelik kazanmakta, tartışma zemini "medya dili"ne karşı oluşturulan "karşı dil" ile sürdürülmektedir. Medyanın "homojen" olmadığını, bu nedenle dilinin ve sunumunun da homojen olamayacağını, dolayısıyla ona karşı yapılacak eleştiri dilinin de homojen bir yapıda olmaması gerektiğini belirterek konuyu başlamak doğru eksende ilerlemeyi sağlayacak ve tartışma zeminini genişletecektir.

Medyanın kendi içinde bir çok dili ve bu dille bağlantılı bir çok değişik sunum tarzı bulunmaktadır. Erkek egemen ideolojinin temel dayanağı ve yayılmacı zihniyeti en çok medyada yer almakta, erkek iktidarı ve söylemi medya yoluyla kitlelere sürekli aktarılmaktadır. Medya sanıldığı gibi bir "bütüncül" yapı değildir. Bir haberde kadınlar bu şekilde "olumlu" sunulurken hemen sonraki haberde aynı medya organının kadınlara başka bir konuda karşı "saldırgan" bir dil kullandığını görmek şaşırtıcı olmamalıdır. Küreselleşen dünyada medya da kadınlarla ilgili dilinde ve sunumunda tıpkı bir "süpermarket" gibi her ihtiyaca cevap vermeye çalışmakta, her gazete ve dergi sayfası veya her televizyon haberi ve programı değişik bir kesimin beğenisine göre şekillendirilmektedir. Medyanın yeni yapılanması her kesimden müşteriye o müşterilerin profiline uygun dil ve sunum yaratma çabasını içermektedir. Kitle iletişim araçları pazarlama teknik ve taktiklerini kullanmaktadırlar. Pazarlamanın da tek bir hedefi vardır, daha çok satmak, daha çok müşteriye ulaşmak yani daha çok tüketilmek. Müşterilerin artık önemli bir kısmını kadınlar oluşturduğu için kadınlara yönelik "pozitif ayrımcılık" yaparak yayın politikasını şekillendirmek pazarlama taktikleri açısından doğru adımı ifade etmektedir.

Sadık Güneş, medyanın varolan toplumsal eğilimleri sınıflandırarak hedef kitlelerini belirlediğini ve bu kitlelerin çeşitli beklentilerini dikkate alarak bağımlılık ilişkilerini güçlendirmek istediğini ifade etmektedir. [174] Güneş'e göre, bu çaba aracın güvenirliliğini, saygınlığını, inandırıcılığını vb. koruma yönünde hep devam eder. Böylece alıcı ile belli araçlar ve aracın içeriğinde yer alan belli yayınlar arasında bir tür özdeşlik sağlanarak ilişkinin sürekliliği korunur. Sonuçta her birimiz belli içeriklerin sürekli aboneleri olarak, o içeriğin söylemini benimseriz. Bu durumda birey yalnızca kendine yakın bulduğu bir söylemi benimseme konusunda bir seçimde bulunabilir. Böyle bir seçim çoğunlukla eleştiriyi sınırlar hatta tümden ortadan kaldırabilir. Çünkü en başta katıldığımız bir görüşe belleğin kapılarını açarız. Görülüyor ki bireyin medya içeriğini tercihte sahip olduğu özgürlük, bağımlılığı veya iknayı arttırma yönünde önemli sakıncalar taşımaktadır. Yani farklı hedef kitlelere yönelik yapılan yayınlarla izleyici ve okuyucular hem tatmin edilmekte hem de kurulan bağımlılık ilişkileri zemininde ikna edilenlerin özgürlük alanları aslında daraltılmaktadır.

Bu çerçevede düşünüldüğünde artık neredeyse sınırları çizilemez büyüklükte olan medya sektörünün yapısını irdelemek kadın temsilinin büründüğü kisveleri tanımamızda yardımcı olacaktır.

---

[174] Güneş, Sadık, **Medya ve Kültür, Sessiz Yığınların Kültürel İntiharı**, Vadi Yayınları, Ankara, 2001, s.97

Sektör olarak medyanın yapısı:

Medyanın kitleleri yönlendirirken manipülasyona yer vermemesi düşünülemez. Enzensberger'in deyimiyle *"Manipüle edilmemiş bir yazım, film yapımı, yada yayın yoktur. Sorun, bu nedenle araçlar üzerine düşünme işini bir alt kültüre manipüle eden/ edecek olanın kim olduğu sorunudur."* [175] Sadık Güneş ise benzer biçimde medyanın her kullanımının, her işlevinin ve sunumunun özde bir manipülasyona dayandığını ifade etmektedir. Buna göre; *"Medyanın en masum etkinliğinde bile bir ideolojik işlev gören manipülasyondan sözedilebilir. Gerçekle zihin arasındaki bir evrede biçimlendirme, yönlendirme, estetize etme, başkalaştırma, cazipleştirme ve kurgulama yer alır."*[176] Medya kadın yanlısı tutum sergilerken arka plandaki ideolojik işlevi ve ön plandaki manipülasyonu unutmamak gerekmektedir.

Medya sektörünün erkek egemen yapısı nedeniyle bu sektörün kadın temsiline ve kadın sorunlarının dile getirilmesine duyacağı ilginin de sınırlı olacağı açıktır.[177] Kitle iletişim araçları kadın ve kadınlık hakkında yarattığı imgelerle kadın kimliğinin tanımlanmasında geleneksel öğelerin altını çizerken, aynı zamanda bu araçların kamusal alanın özünde yer almaları, geleneksel olarak özel alan içinde hapsedilmiş olan kadın sözünün bu alanda değerli görünmemesine neden olduğunu ifade eden Nilüfer Timisi, medyada cinsiyetçi öğeleri tespit etmeye çalıştığı çalışmasında, kitle iletişim araçlarının kadınlara "Kutsal ev kadını, anne, sadık eş, evin koruyucu ve kollayıcısı ve bir tüketici gibi imgeler" atfedilen statüleri korumaya yöneldiğini ifade etmektedir.[178] Timisi'ye göre; "*Gerçekliğin kadın ve erkek için ayrı ayrı tanımlandığı ve üretildiği bir kültürel değerler sistemi bir bütün olarak da bu ilişkilerin sürekliliğini, güvenilir ve geçerli olduğunu hatırlatmaktadır."*[179] Bu bağlamda iletişim araçları gerçekliği sunarken onu olduğu gibi yansıtmamakta, yeniden kurgulamaktadır. Ancak bu yeniden kurgulama, içinde bulunulan dünyadan seçilen imgelerle birlikte yapılmaktadır. İzleyiciye sunulan görüntüler gerçek dünyadan alınmış pek çok olay arasından seçilmiştir, böylece izleyicinin iletişim araçlarının sunduğu dünyanın gerçek dünyanın yansıması olduğu izlenimine kapılması sağlanmaktadır. Burada gerçeklik tanımı belli bir kültürel uzlaşımın temel hatlarına dayandırılmaktadır. Bu yolla izleyicilerin kültürün hakim değerler sisteminin bir üyesi olması sağlanırken, birey olarak kendi kimlik ve statüsünün kültürün bütünü tarafından garantiye alındığı söylenerek, kültürel üretimin meşruluğu ve güvenilirliği de sağlanmaktadır.

Neo liberallere göre, ahlaki gerileme iktisadi gerilemenin nedenlerinden biri olarak görülmüştür. Buradan yola çıkıldığında "baskıcı ahlakçı siyasetin ve muhafazakar aile politikalarının en güçlü biçimde gündeme getirilmesi ve sağa doğru yönelimin artması anlamlandırılabilir[180]. Özellikle kutsal anne ve eş konumu günümüzün yeni sağ

---

[175] Enzensberger, Hans M. "Bir Kitle İletişim Araçlarının Oluşturucu Öğeleri", içinde: **Birikim Dergisi**, s: 58-59, 1980, s. 17- 24
[176] Güneş, a.g.e. s.158
[177] Çelenk, Sevilay. "Kadınların Medyada Temsili ve Etik Sorunlar", içinde, **Televizyon Haberciliğinde Etik**, ed: Bülent Çaplı-Hakan Tuncel, Ankara, Fersa Matbaacılık. 2010
[178] Timisi, Nilüfer. **Medyada Cinsiyetçilik**, Ankara,T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayını, 1996, s:1
[179] Timisi, N. a.g.e. s: 26
[180] Hoggart, Lesley. "Neoliberalizm, Yeni sağ ve Cinsel Siyaset", içinde:**Neoliberalizm Muhalif Bir Seçki**, Haz: Alfredo Saad-Filho – Deborah Johnston . İstanbul: Yordam Kitap. 2005, s:248

politikalarıyla desteklenmektedir. Bu politikaların söylemini, bazen dini, bazen de milli duyguları öne çıkararak ortaya atılan ahlak kampanyaları zemin oluşturmaktadır. Lesley Hoggart,[181] ahlak kampanyacılarının pek çok cephede faal olduklarını söylerken, İngiltere'de boşanma, gebelikten korunma ve aile planlaması, eşcinsellik ve kürtajla ilgili ilerici reformların tamamı yaylım ateşine tutulmasını örnek olarak vermektedir. Hoggart, ABD'de kürtaj, pornografi, feminizm ve eşcinsellik gibi konuları gündeme taşıyan Ahlaki Çoğunluk kendini Amerikan ailesini kurtarmaya çalışan, İncil'e inanan bir koalisyon olarak tanıttığını ve Amerikan Yeni Sağ'ının kendisini her şeyden önce antifeminist olarak tanıttığına işaret etmektedir.

Türkiye'de korumacı medyanın antifeminist olduğunu söylemeye gerek yoktur, korumacı medya doğası gereği zaten öyledir. Çünkü, kadının sosyal yaşama dahil olma yollarının önemli bir kısmı reddedilmekte, ev, çocuk koca veya baba üçgeninde yaşaması önerilmektedir. Gebelikten korunma, kürtaj ve aile planlamasına dini gerekçelerle tamamen karşı çıkılmakta, yürütülen ahlaki kampanyalarla kadının cinsel yaşantısı "ahlaksızlık" alt anlamı yüklenerek itham edilmektedir.

Burada kutsanan aile değerleridir. Yine Hoggart'tan aktarılacak olunursa; Yeni Sağ her şeyden önce çekirdek ailenin savunulmasıyla ilgilenmektedir ve Ahlaki haçlı seferi örgütlenmeleri, cinsel ahlak konularını bu tartışmanın merkezi haline getirmeye teşebbüs etmektedirler. *"Bu, Atlantik'in öte yakasında refah sisteminin beleşçileri ilan edilen yalnız yaşayan annelere yöneltilen saldırıda en açık haliyle görülebiliyordu."*[182] diyen Hoggart, 'Ahlak' konuları ile Yeni Sağ'ın iktisat ve refah politikaları arasında açık bir bağlantının kurulabildiği durumlarda, neoliberal siyasi gündemin bir parçası olarak aile yanlısı siyaset ve 'ahlak' siyasetinin daha fazla ön plana çıktığını söylemektedir.

Medya konusunda yapılmış çeşitli araştırmalar da bu gerçekliği ortaya koymaktadır. Kadının eş ve anne çemberine sıkıştırılması medya dolayımıyla güçlendirilmektedir. Aşağıda söz konusu araştırmaların sonuçlarına kısmen de olsa değinilmiştir.

Medyanın kadınlık durumuna ilişkin kurgulamasının ne şekilde işlediği ve bu kurgular aracılığıyla egemen tanımlamaların, yani kadınların eşitsiz konumlarının nasıl yeniden üretildiği bilinen bir gerçektir[183]: Medya kadınları öncelikle "bedene" indirgemekte ve kadınları bedenleri üzerinden sömürmektedir. Mutlu Binark ve Mine Gencel-Bek medyada cinsiyetçiliği ele aldıkları ve KADER için hazırladıkları el kitabında, farklı kadınlık durumu ve yaşamlarının medya metinlerinde temsil edilmediğini, medya metinlerinde kadının çoğu zaman "ya fettan ve kötü kadın ya da anne ve iyi eş olarak kadın" olarak basmakalıp iki tipleme içerisine sıkıştırıldıklarını aktarmaktadırlar.[184]. Toplumsal dinamiklere koşut olarak kadının yaşamındaki değişmeler ve yeni sorunlar medya metinlerinde ihmal edilmektedir. Kadınların çalışma yaşamına dahil olmaları da kadınlara uygun iş tanımları temelinde sunulmakta, bu tanımların dışına çıkan kadınlar marjinalleştirilmektedir. Medya kadına yönelik her türlü şiddeti dayaktan, cinsel tacize ve tecavüze değin, genellikle ya kadınlara atfedilen "kışkırtma" ya da

[181] Hoggart, a.g.e, s.254
[182] Hoggart, a.g.e. s.257-258
[183] Gencel-Bek, Mine ve Binark, Mutlu. "Medya ve Cinsiyetçilik", KASAUM Yayınları, Ankara, 2000
[184] Gencel-Bek, Binark. a.g.e.

erkeklere atfedilen “cinsel dürtülerini gemleyememe" açıklamaları ile sunarak, cinsiyetçi bakış açısını meşrulaştırmaktadır.

Medyada kadının temsili üzerinden cinsiyetçiliğin üretimi, bunları üretenlerin çoğunun erkek olmasıyla ilişkilendirilmektedir. Üretim süreci içinde yer alan kadın medya profesyonellerinin konumu genel olarak ataerkil yapının yanısıra Türkiye'deki medya endüstrisinde yaşanan değişimle de ilgilidir[185]: Türkiye'de on yılı aşkın bir süredir medya büyük holdinglerin yatırım yaptığı bir alan olmuş ve medyanın kendisi de büyük bir endüstriyel yatırıma dönüşmüştür. Medyada daha üst organlarda, karar alma mekanizmalarında çalışanların çoğu erkektir. İş bölümü cinsiyetçi olarak kurulmaktadır, özellikle 80lerden sonra bu alanda daha çok kadın çalışmaya başlasa da, beş çalışandan ancak biri kadındır ve hala kadınlar için medyada çalışma koşulları daha güçtür. Türkiye İstatistik Kurumu 2009 yılı Kasım ayı itibariyle gazete ve dergilerde 57 959 kişinin çalıştığını ve bunların % 30,6’sını kadınların oluşturduğunu tespit etmiştir.[186] Her kadının kadın bakış açısına sahip olduğu iddia edilmemekle birlikte, böyle bir bilince sahip olan kadınların da bunu medya ürünlerine aktarabilmeleri çok zordur. Çünkü yönetici kadroların çoğu erkekler tarafından işgal edilmekte ve erkek egemen değerler sistemi içinde çalışılmaktadır.

Medyada haber, manşet ve içerik hazırlanırken kadınlar, kişisel varlığı olmayan eş-anne, magazinel malzeme, konu mankeni, cinsel meta olarak kurgulanmakta ya da tamamen yok sayılmaktadır. Doç. Dr. Hülya Uğur Tanrıöver ve çalışma grubunun Türkiye`de on gazete, beş radyo, beş internet sitesi ve beş televizyonu iki hafta boyunca sürekli izleyerek yürüttüğü araştırmanın sonuçlarına göre, gazetelerin baş sayfalarındaki haberlerin sadece yüzde 21`inde kadınlar bulunmaktadır. Kadınlara ilişkin haberlerin yüzde 52`si “yaşam-magazin” alanındadır. Toplam haber kaynaklarının yüzde 18`i, kadın köşe yazarlarının sadece yüzde 12`si kadındır. Televizyon kanallarında siyasi tartışma programı yapanlar arasında hiç kadın bulunmamakta, ana haber bültenleri yönetim kadrolarının sadece yüzde 16`sında kadınlar yer almakta, televizyon ana haber bültenleri yorumcuları arasında ise tek bir kadın bulunmamaktadır. Dış seslerde ise kadınların oranı sadece yüzde 25’tir[187].

Medyanın temsil biçimleri ile kadına yönelik ayrımcılığı hem yeniden ürettiğini hem de bizzat hak ihlallerine neden olduğunun altını çizen Tanrıöver, “Farklı temsiller birbirlerine eklenerek bizim dünyaya bakışımızı biçimlendirirler” derken, temsillerin stereotipleri oluşturarak önyargıların süregitmesinde belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Buna göre; kadınların medyada temsil edilme biçimi, medyanın kadınlara bakışını meşru hale getirmekle kalmayıp toplumun kadınlara yönelik algısını biçimlendirmektedir. Geleneksel habercilik anlayışı doğrultusunda, haberin odağına kadınlar yerleşememektedir. Siyaset, ekonomi, spor, uluslararası politika gibi “erkeksi” sayılan alanlarda kadınlar ısrarla yok sayılırken, kadın haberleri bir “yan alan” olarak görülüyor; özellikle sadece kadınların ilgileneceği düşünülen haber konuları dışında, meydan hep erkeklerin. Tanrıöver, kadınlar

[185] Gencel-Bek, Binark. a.g.e
[186] Gencel-Bek, Mine ve Binark, Mutlu. “Medya ve Cinsiyetçilik”, KASAUM Yayınları, Ankara, 2000

[187] Tanrıöver, Hülya. “Medyada Kadınların Temsil Biçimleri Araştırması”, içinde, “Medyada Cinsiyetçiliğe Son!” Mediz –Kadınların Medya İzleme Grubu. İstanbul, Çağın Matbaacılık, 2008, s: 111-164

tarafından internet ortamında yapılan haberlerin yüzde 60'ının siyaset alanında olduğuna dikkat çekmektedir. Yazar, bu bulgudan hareketle internet ortamının kadın gazetecilere, geleneksel basında kendilerine görece kapalı olan siyaset alanında daha fazla çalışma olanağı tanıdığını ifade etmektedir.

Türkiye'de medyanın içeriğine ilişkin en önemli sorunlardan birisi, genelde, yazılı ve görsel haber organlarının sansasyonel haberleri yayınlamayı tercih etmeleridir. İkinci bir sorun ise, medya sektörünün egemen toplumsal sistemin ve değerlerin "sözcüsü" olarak işlemesidir; dolayısıyla alternatif kimlik talepleri ve toplumsal talepler ana akım medyada temsil edilmemekte, temsil edilseler bile bir şekilde "öteki" ve "sapkın" olarak konumlanmaktadırlar.[188]

Kitle iletişim araçlarında kadın ya hiç yer almamakta, görmezden gelinmekte ya da ataerkil rollerle karşımıza çıkarılmaktadır. Medya, haber ve yorumları aracılığıyla toplumsal önyargıları yeniden üretmekte, geleneksel kadın imgesini pekiştirmektedir. Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü 2008 yılında hazırladığı bir raporda[189], medyada kadınların öncelikle "bedene" indirgemekte olduğu ve sömürüldüğü ifade edilmektedir. Bu araştırma raporunun sonuçlarına göre, farklı kadınlık durumu ve yaşamları medyada temsil edilmemekte, kadın çoğu zaman ataerkil roller içerisine sıkıştırılmakta, genellikle ev ile bağlantılı olarak gösterilmekte, kadının kimliği eşi ve çocukları ile kurulmaktadır.

Medya, sadece toplumda var olan gerçek cinsiyet ilişkilerini yansıtan bir ayna olmamakta, bilakis cinsiyet düzenini yapılandırmada da yardımcı olmaktadır.[190] Hale Bolak Boratav, medyada sıklıkla yer alan kadın ve erkeklik imgelerinin hem toplumsal cinsiyeti nasıl kurguladığımızı hem de bireyler olarak kendimizi nasıl algıladığımızı etkilediğine dikkat çekmektedir. Boratav`a göre, kadın ve erkeklerin 'kalıp yargılar' ile temsil edilmelerinin etkilerinden birisi, bu temsil biçiminin cinsiyetler arası farklılıkların çok olduğu yanılgısını pekiştirmesidir.[191] Boratav, öncelikle görsel medyanın önyargıların pekişmesindeki etkisini vurgulamaktadır; "*kadınların photoshop`lanmış ve gerçek hayatta doğal olarak erişilmesi mümkün olmayan yüz ve vücutları ile sergilenmelerinin, hem erkeğin kadına bakışını çarpıttığını hem de bunlara uymayan kadınların kendileri hakkındaki algılarını olumsuz etkilediğini"*[192] ifade etmektedir.

Kurmaca programlarda ise kadın daha çok mağdur olarak temsil edilmekte, kadına yönelik her türlü şiddet genellikle ya kadının kışkırtması ya da erkeğin kendine hakim olamaması gibi açıklamalarla sunularak, cinsiyetçi bakış açısı meşrulaştırılmaktadır. Gündüz kuşağında gösterilen ve "Kadın Programları" olarak adlandırılan programlarda ise genellikle yanlış alt mesajlar verilmekte (örneğin resmi nikahın işlendiği bir programda nikahsız olarak bir arada yaşayan kişilerin konuk edilmeleri, kadının bu durumuna katlanmasının alkışlanması ve program

---

[188] Gencel-Bek, M. ve Binark, M. **Medya ve Cinsiyetçilik**, Ankara, KASAUM Yayınları, 2000
[189] T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, **Politika Dökümanı Kadın ve Medya**, 2008. www.ksgm.gov.tr
[190] Dorer, Johanna. "Sunuş" içinde, **Medya ve Kadın**, ed: Dilek İmançer, Ankara, Ebabil Yayınları, 2006
[191] Boratav Bolak, Hale. "Medyada temsil ve Cinsiyetçilik" içinde, **Medyada Cinsiyetçiliğe Son!** Mediz – Kadınların Medya İzleme Grubu. İstanbul, Çağın Matbaacılık, 2008, s: 19-25
[192] Boratav B, H. a.g.e. a.g.m. s:22

süresince bu durumun meşrulaştırılması gibi) şiddet, ya istisnai bir vaka gibi sunulmakta ya da “haklı bir nedene dayandırılarak" meşrulaştırılmakta ve olağanlaştırılmaktadır.

Metinlerin birbirleriyle konuşarak birbirlerine gönderme yaptıklarını, her metnin bir diğeriyle ilişkili olduğunu ve bu nedenle bir metinden mesajlar yayıldığını ve tüm diğer metinler üzerinde bir etki yarattığını belirten Gencel bek ve Binark, cinsiyetçiliğin de böyle olduğunu, gündelik hayattan bir medya programına, oradan da bir başka medya programına yayıldığını ifade etmektedirler[193]. Gencel-Bek ve Binark yaptıkları araştırmada medyada cinsiyetçiliği dört katmanda incelemişlerdir: Anne ve eş olarak kadın, cinsel nesne olarak kadın, kadının şiddete eyleminin hedefi olarak sunulması ve farklı kadın tiplerinin “dişilik” temelinde ortaklanması (Medyadan kadınlara öğütler).

Anne ve eş olarak kadın değerlendirildiğinde medyanın toplumsal rolleri dolaşıma soktuğu ve yinelediği görülmektedir. Gencel-Bek ve Binark’a göre, her gün izlediğimiz reklamlarda, dizilerde, filmlerde, magazin programlarında, haberlerde bunun pek çok örneğini görmekteyiz. Medyada kadının anne ve eş olarak rolü üç biçimde karşımıza çıkar: Temizlik, yemek ve çocuk bakımı. Bununla üretilen ise bu şekilde aile içindeki sorunların, çatışmaların ve eşitsiz iş bölümünün tamamen görmezden gelinerek onun yerine, kadının ezilmesi pahasına, ailenin uyumu, mutluluğu ve birlikteliğinin öne çıkarılmasıdır. Reklamlar ve diziler aracılığıyla cinsiyetçi işbölümü doğrulanmaktadır.

Kadının medyada görmezden gelinmesi, eksik temsili ya da belirli roller içinde sunulması küresel bir sorun olarak da varlığını sürdürmektedir. 76 ülkede, yaklaşık 13 bin televizyon, radyo ve gazete haberinin incelendiği ve kadın-erkeğin hangi oranlarda haberlerde yer aldığını inceleyen Küresel Medya İzleme Projesi'nin (Global Media Monitoring Project- GMMP) 2005 yılında yinelenen “Haberi Kim Yapıyor?" başlıklı araştırma[194] sonuçları da dünya nüfusunun yüzde 52'sini oluşturan kadınların medyada ki eksik temsilini ya da görmezden gelinmesini doğrular nitelikte sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Araştırma kadınların ancak yüzde 21’lik bir temsille var olabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu düşük temsil oranları en yoğun, görselliğin devreye giremediği radyo yayınlarında kendini göstermekte, televizyonda yüzde 22, gazetelerde yüzde 21 oranında konu edilen kadın, yüzde 17 ile en az radyoda kendine yer bulabilmektedir. Yani medya aracılığıyla, göreceli olarak kadının "görünmez" kılındığı bir dünya yaratılmakta, kadınların yer aldığı haberlerde ise kadının yansıtılış şekli cinsiyet kalıplarını daha da güçlendirmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre kadınların en az yer aldığı haber başlıkları “ağır konular" olarak adlandırılan siyaset ve ekonomi haberleridir. “Ağır konularda" kendisine yer bulamayan kadınların en yüksek temsil oranına ulaşabildikleri konular magazin ve sanat haber başlıklarıdır. Ancak bu alanlardaki yüzde 25'lik temsil oranı da yetersizdir.

---

[193] Gencel-Bek, M. ve Binark, M. **Medya ve Cinsiyetçilik**, Ankara, KASAUM Yayınları, 2000

[194] www.ucansupurge.org/index.php?option=com_content&task=view&id=2940&Itemid=71

Kadının medyada yer alamaması ya da görmezden gelinmesi sorunu yanında, kadına medyada yer verilmesi durumunda da erkek egemenliğinin pekiştirildiği, kadına şiddet gören, ihanete uğrayan, "mağdur" bireyler olarak yer verildiği görülmektedir.

Yerli televizyon dizilerinin, siyasal haber programlarının, "reality show", komedi programlarının ve ulusal günlük mesajların nasıl tasarlandığı, aktarıldığı ve bunların "tüketiciler" tarafından nasıl algılandığı; cinsiyetçiliğin, toplumsal düzlemde cinsler arası rol ayrımının kültürel pratikler aracılığıyla, özellikle de belli popüler kültür ürünleri dolayımıyla, nasıl yeniden üretildiğinin de göstergesidir. Bu nedenle; toplumda var olan cinsiyetçi iş bölümünün yerli dizilerde de yansımasını bularak kadınların değişen konum ve statülerine rağmen, çoğunlukla aile odaklı olarak ev kadını ya da anne kimlikleriyle temsil edildiği gözlenmektedir.

Bunun yanı sıra medya tarafından "şiddet" olarak daha çok fiziksel şiddet anlaşılmaktadır. Medya şiddet haberlerini sansasyonelleştirerek, mizah malzemesi haline getirerek, pornografik anlatılara dönüştürerek ele alma eğilimindedir. Kadına yönelik şiddet haberlerine yer verilirken cinsiyetçi bakış açısının yeniden üretilmesi yanında televizyon programlarının genelinde de kadına yönelik şiddet yer almakta, programlar aracılığıyla şiddet meşrulaştırılmakta, haklı bir nedene dayandırılmakta ve toplum şiddet karşısında tepkisizleştirilmektedir.

Prof. Dr. Aysel Aziz tarafından yürütülen ve 1993 yılında Türk basınında kadınlara yönelik şiddetin yer alış biçimlerini araştırmak için yapılan "Kadın Medya ve Şiddet" adlı çalışmada; kadına yönelik şiddet olaylarında gazeteciliğin, haber verme açısından son derece şaşırtıcı özellikler gösterdiği belirtilmektedir. Bunların başında, gazetelerin genelde haber verme açısından klasikleşmiş kurallara bile uymadıkları, haber öğelerini oluşturan kim, ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl gibi sorulara cevap oluşturmayacak bir biçimde kaleme alındığı belirtilmektedir. Özellikle saldırıya uğrayanın ve saldırganın cinsiyetlerinin ve şiddetin biçiminin verilmesi (yaralama, tecavüz, öldürme gibi) yeterli görülmekte, olayın diğer öğeleri göz ardı edilmektedir. Şiddetin meydana geldiği "zaman" öğesi ise bu tür haberlerin pek çoğu için anlamını yitirmiş görünmektedir.[195] Aynı vurguyu Gencel bek ve Binark da yapmaktadırlar: *"Yazılı basında kadına yönelik şiddet haberleri, gazetelerin üçüncü sayfalarında yoğunlaşır. Özel olanın politik olarak görülmediği, bir toplumsal olgu olan şiddetin kişisel bir sorun olarak ele alınarak bir polis-adliye vakası olarak nitelendirildiği bu haberlerde olay magazinleştirilir ve haber verme açısından klasikleşmiş kurallara bile uyulmaz."*[196]

Nilüfer Timisi, Türk basınına haber olarak konu edilen kadının; başına her türlü felaketin geldiği mağdur kadın ya da şiddet uygulayan (kocasını-babasını öldüren) kadın ile gazetelerin magazin sayfalarını ve son sayfalarını süsleyen cinsel kimliği öne çıkarılmış kadın olduğunu aktarmaktadır.[197] Özellikle yaz dönemlerinde turizm haberlerinin temel malzemesi çıplak kadın fotoğrafıyla birlikte Türk turizminin "bu yıl" patlayacağına dair haberlerin yer aldığını fakat bu biçimde verilen haberlerde genellikle Türk olmayan, batılı, sarışın kadınların kullanıldığını, resim altlarında bu kadınların Türkiye'nin turistik yapısına ve Türk erkeklerine hayranlıklarının

---

[195] Aziz, Aysel.-Köker, Eser.-Altun, Abdulrezak.-Gencel, Mine.- Tutal Küçük, Nilgün. **Medya, Şiddet ve Kadın-1993 Yılında Türk Basınında Kadınlara Yönelik Şiddetin Yer Alış Biçimi**, Ankara, T.C. Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Kadının Statüsü ve Sorunları genel Müdürlüğü Yayınları, 1994. s: 53

[196] Gencel-Bek, M. ve Binark, M. a.g.m

[197] Timisi. a.g.e s: 43

vurgulandığını belirten Timisi'ye göre böylece basının Türk kadınını cinsel obje olarak kullanmaktan kaçınıp, bir anlamda namus bekçiliği yaparken, diğer yandan da yabancı kadınların Türk erkeklerine hayranlığının vurgulanması ile Türk erkeğinin egosunun okşandığını ifade etmektedir. Timisi, baktığı noktadan doğru tespitler yapmakla birlikte namus konulu haberlerde alt okumalar, fotoğraflar ve resim altı yazılar vasıtasıyla kadının nasıl cinsel obje olarak kullanıldığını hesaba katmıyor görünmektedir.

Batı ve Türk medyasında kadın-erkek cinselliğinin temsili erkek egemen kültürünün evrenselleşen kodları tarafından biçimlendiğini söyleyen İmançer'i[198] destekler bir biçimde Saktanber de, Türk medyasında kadınların cinselliklerinden tümüyle arındırılmış olanlar ve cinselliklerinin dışında herhangi bir kimliği bulunmayanlar olarak iki farklı temsil düzeyinde ele alındıklarını iletmektedir. Saktanber'e göre bunun en iyi göstergesi, kadınların çeşitli yayın organlarında "fedakar anne", "sadık iyi eş" kalıplarının dışında yaygın bir biçimde ancak cinsellikleriyle, ama erkek egemen söylemlerce tanımlanmış cinsel kimlikleriyle varlık göstermeleridir.[199]

Liesbet van Zoonen, kitle iletişim araçlarının rolünü "toplumsal kontrol ajanı" olarak nitelemektedir. Bu araçların kesintisiz ve tek biçimli bir etki yarattıklarına dair önkabulün "kadınlar ve kadınlık hakkındaki kalıp yargısal, ataerkil ve hegemonik değerleri aktarmak" biçiminde olduğunu ifade etmektedir.[200] Nur Betül Çelik tarafından derlenen "Televizyon, Kadın ve Şiddet" adlı kitapta, televizyonda kadının temsili ile şiddet ilişkisini kadını erkeğe bağımlı, güçsüz gösteren, genç ve güzel olduğunda ya da anne olduğunda önemsenmeye değer olduğunu ima eden imgeler dolayımıyla tanımlayan televizyon alıntılarının kadını sembolik düzlemde yok saydığını ve küçülttüğünü, şiddetin bu sembolik aşağılanmayı kolaylaştıran bir araç olarak bu anlatılarda sıklıkla kullanıldığını göstermeye çalışan araştırmaların yer aldığını belirten Nur Betül Çelik, *"kültürel metinler olan televizyon alıntılarının kadına yönelik şiddeti meşrulaştırmanın doğrudan araçları olarak görülemeyeceklerini"* belirtmektedir. Çelik'e göre, "Bunun yerine, televizyon alıntılarını kadına yönelik şiddete dayanak oluşturan, onu meşrulaştıran söylemlerin izini taşıyan söylemsel oluşumlar olarak değerlendirmek yerinde olacaktır.[201]

Çelik'in derlediği çalışmada; araştırmacılar yerli dramalardan filmlere, reklamlara, reality showlara, hatta güldürü programlarına, talk showlara ve müzik videolarına uzanan bir yelpazede farklı program türlerinde kadına yönelik değişik şiddet olaylarının yer aldığını tespit etmişlerdir.. Kadına yönelik şiddetin medyada en çok karşımıza çıktığı tür ise kuşkusuz filmlerdir. Nilgün Abisel'in 120 filme dayanarak yaptığı kapsamlı analizde birkaç film dışında kadına hemen her filmde şiddet uygulandığı, hatta film başına üç şiddet eylemi düştüğü ortaya çıkmıştır. Birkaç istisna dışında filmlerde şiddet eleştirilmemekte ve bir sorun olarak görülmemektedir.[202]

---

[198] İmançer, Dilek. "Türk Medyasında Kadının Temsili" içinde: **Medya ve Kadın**, Ed: Dilek İmançer, Ankara, Ebabil Yayınları, 2006, s:67

[199] Saktanber, Ayşe. "Türkiye'de Medyada Kadın: Serbest Müsait Kadın veya İyi Eş, Fedakar Anne". içinde: Der: Şirin Tekeli, **1980'ler Türkiye'sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar**, s:189

[200] Zoonen, L. Van. **Feminist Media Studies** London: Sage Publications, 1994, s: 27

[201] Çelik, Nur Betül. "Giriş" , içinde: **Televizyon Kadın ve Şidet**, Der: Nur Betül Çelik. Ankara, Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı KIV Yayınları, 2000

[202] Abisel, Nilgün. "Yeşilçam Filmlerinde Kadının Temsilinde Kadına Yönelik Şiddet", içinde, **Televizyon Kadın ve Şidet**, Der: Nur Betül Çelik. Ankara, Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı KIV Yayınları, 2000

İnternet ve sanal dünyanın cinsiyet rolleri üzerindeki etkisini inceleyen Dorer, cinsiyet ayrımının sembolik olarak düzenlenmesi, erkekleri tekniğe ilgili, kadınları tekniği red eden olarak tanımlayan bir teknik mitosunun yaratılması üzerine işlediğini söylemektedir. Dorer'e göre yeni medya teknolojileri ne kadınlar tarafından geliştirildi, ne de bu teknolojiler kadınlara uygun olarak kullanıldı[203]. İnternet ortamına kadınların kullanıcı ve içerik üreten şeklinde aktif bir biçimde dahil olmaları ise, kadınlara yönelik şiddet, kadının toplumsal ve ekonomik statüsü, siyasette kadın, kadınların sağlığı, kadın ve çevre, kadın bilgi bankaları konularında kadınların kendi sözünü dolaşıma sokacaktır.[204]

SONUÇ:

Medya mütemadiyen yeni fikirlerle uğraşmakta, toplumsal kuralları yeniden onaylamakta, sınırları yeniden çizmekte ve tanımlamaktadır. Medya yalnızca başkaları tarafından yaratılan nitelemeleri aktarmamakta, tonlama, vurgu, yerleştirme ve sergileme konusundaki kararlarını, rutinlere ve kurumsal mantığa dayalı olarak kendisi vermektedir. Bu paralelde düşünüldüğünde, medyada saldırgan tutuma "sapkınlık" fenomeni ile zemin oluşturulduğu sonucuna varmak mümkündür. Shoemaker ve D. Reese *"sapkınlık aktarma"*yı simgesel etkileşimci bir bakış açısından bakıldığında sapkınlık hiç değişmeyen bir durum değil, katılımcılar tarafından etkileşim anında sürekli olarak tanımlanan ve yeniden müzakere edilen bir koşulu olarak tanımlamaktadır. Medya sapkınlıktan beslenmekle kalmamakta, yeni sapkınlık biçimleri ve söylemi yaratarak kendini bu alanda var etmektedir. Sapkınlığın aktarılması tamamen saldırgan bir söylemi beraberinde getirmektedir.

Medya tüm bunları yaparken çok güçlü bir dayanağın, toplumsal çıkar fenomeninin ardına sığınmaktadır Kitle iletişim araçlarının önemli bir işlevi olan "kamu gözcülüğü" hesap sorma için uygun zemini yaratmaktadır.. Kamu sözcüsü veya gözcüsü işlevini yerine getirme iddiasındaki medya "kamu adına hesap soran" bir konumdadır çoğu zaman. [205] "

Eser Köker, Türkiye'de feminist hareketlerin medyada kadının temsili konusunda taraf olduklarını ve medyanın yanlılığını yürüttükleri kampanyalar aracılığıyla cinsel şiddetin Türkiye'de tartışılabilir olmasında etkin rol oynadıklarını ifade etmektedir. Fakat "görsel-elektronik medya üzerindeki güçlü sermaye kontrolünün egemenlik sınırlarını pervasızca genişletme isteği, muhalif seslerin ifade olanaklarının kısılmasına zemin hazırlamış, özellikle 90'lı yılların başından itibaren medyanın politik mücadele arenası olarak seçen politik etkinliklerin gücü azalmıştır." Köker'e göre, bu bağlamda baskı gören diğer politik gruplar gibi kadınların tecimsel medya ile pazarlık stratejilerinde mevzileri boşalmıştır ve dolayısıyla kadının medyada temsilinde ataerkil anlayışların devamlılığı ve cinsel şiddetin bir toplumsal sorun olarak tanımlanması yoluyla, kadının medyada temsilinde egemen kabulleri değiştirebilmek için yeni bir politik eylem düzeneğinin, medya çalışanlarını içine alacak şekilde yeniden kurulması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.[206]

---

[203] Dorer, J. "İnternette Cinsiyet:Yeni İletişim Teknolojileri ile Birlikte Cinsiyet Ayrımına İlişkin Araştırmalara Bakış" içinde, **Medya ve Kadın**, s:201-201
[204] Gencel-Bek- Binark, a.g.m.
[205] Curan, James, "Medya ve Demokrasi: Yeniden Değer Biçme", içinde: **Medya Kültür Siyaset**, s.154-155
[206] Köker, Eser. "Medya Çalışanlarının Cinsel Şiddeti Yorumlama Biçimleri", içinde: **Televizyon Kadın ve Şidet** Der: Nur Betül Çelik. Ankara, Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı KIV Yayınları, 2000

Tüketicinin egemenliğine dayalı anlayışın demokratik beklentilere hitap etmesi beklenemeyeceğinden toplumsal cinsiyet konusunda hem devletin hem de medya örgütlerinin yapacakları pek çok şey bulunmaktadır. Buna göre, bilgiye erişim ve iletişim kurmanın insan hakkı olarak kamu siyasaları ile güvence altına alınıp takip edilmesi gereklidir. Bu, hükümetin yasal düzenlemelerle medya içeriğine kurallar getirmesi, istihdam konusunda önlemler alması, medya örgütlerinin öz denetimleri için ilkeler geliştirmesi ve hem hükümetin, hem de meslek örgütlerinin ve hükümet dışı kuruluşların eğitim programlarına çeşitli biçimlerde destek vermesi şeklinde hayata geçirilebilir.

KAYNAKÇA:

Abisel, Nilgün. "Yeşilçam Filmlerinde Kadının Temsilinde Kadına Yönelik Şiddet", içinde, Televizyon Kadın ve Şidet, Der: Nur Betül Çelik. Ankara, Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı KIV Yayınları, 2000

Aziz, Aysel.-Köker, Eser.-Altun, Abdulrezak.-Gencel, Mine.- Tutal Küçük, Nilgün. Medya, Şiddet ve Kadın- 1993 Yılında Türk Basınında Kadınlara Yönelik Şiddetin Yer Alış Biçimi, Ankara, T.C. Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Kadının Statüsü ve Sorunları genel Müdürlüğü Yayınları, 1994.

Boratav Bolak, Hale. "Medyada temsil ve Cinsiyetçilik" içinde, Medyada Cinsiyetçiliğe Son! Mediz –Kadınların Medya İzleme Grubu. İstanbul, Çağın Matbaacılık, 2008

Curan, James, "Medya ve Demokrasi: Yeniden Değer Biçme", içinde: Medya Kültür Siyaset, Siyaset, der: Süleyman İrvan, Ankara, Bilim Sanat Yayınları, 1997

Çelenk, Sevilay. "Kadınların Medyada Temsili ve Etik Sorunlar", içinde, Televizyon Haberciliğinde Etik, ed: Bülent Çaplı-Hakan Tuncel, Ankara, Fersa Matbaacılık. 2010

Çelik, Nur Betül. "Giriş" , içinde: Televizyon Kadın ve Şidet, Der: Nur Betül Çelik. Ankara, Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı KIV Yayınları, 2000

Dorer, Johanna. "Sunuş" içinde, Medya ve Kadın, ed: Dilek İmançer, Ankara, Ebabil Yayınları, 2006

Dorer, J. "İnternette Cinsiyet:Yeni İletişim Teknolojileri ile Birlikte Cinsiyet Ayrımına İlişkin Araştırmalara Bakış" içinde, Medya ve Kadın, ed: Dilek İmançer, Ankara, Ebabil Yayınları, 2006

Enzensberger, Hans M. "Bir Kitle İletişim Araçlarının Oluşturucu Öğeleri", içinde: Birikim Dergisi, s: 58-59, 1980

Gencel-Bek, Mine ve Binark, Mutlu. "Medya ve Cinsiyetçilik", KASAUM Yayınları, Ankara,

Güneş, Sadık, Medya ve Kültür, Sessiz Yığınların Kültürel İntiharı, Vadi Yayınları, Ankara, 2001

Hoggart, Lesley. "Neoliberalizm, Yeni sağ ve Cinsel Siyaset", içinde:Neoliberalizm Muhalif Bir Seçki, Haz: Alfredo Saad-Filho – Deborah Johnston . İstanbul: Yordam Kitap. 2005, s:248

İmançer, Dilek. "Türk Medyasında Kadının Temsili" içinde: Medya ve Kadın, Ed: Dilek İmançer, Ankara, Ebabil Yayınları, 2006

Köker, Eser. "Medya Çalışanlarının Cinsel Şiddeti Yorumlama Biçimleri", içinde: Televizyon Kadın ve Şidet Der: Nur Betül Çelik. Ankara, Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı KIV Yayınları, 2000

Saktanber, Ayşe. "Türkiye'de Medyada Kadın: Serbest Müsait Kadın veya İyi Eş, Fedakar Anne". içinde: Der: Şirin Tekeli, 1980'ler Türkiye'sinde Kadın Bakış Açısından Kadınları, Ankara, İletişim yayınları, 1995

Tanrıöver, Hülya. “Medyada Kadınların Temsil Biçimleri Araştırması”, içinde, “Medyada Cinsiyetçiliğe Son!” Mediz –Kadınların Medya İzleme Grubu. İstanbul, Çağın Matbaacılık, 2008

Timisi, Nilüfer. Medyada Cinsiyetçilik, Ankara,T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayını, 1996

T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Politika Dökümanı Kadın ve Medya, 2008. www.ksgm.gov.tr

Zoonen, L. Van. Feminist Media Studies London: Sage Publications, 1994

www.ucansupurge.org/index.php?option=com_content&task=view&id=2940&Itemid=71

SİYASETİN CİNSİYETİ

İlkay DEMİRKÜREK AKAN

Dr. Öğretim Üyesi, Munzur Üniversitesi, idemirkurek@munzur.edu.tr

ÖZET

Sahip olduğumuz kadınlık ve erkeklik idealleri ve kavramları, egemenliğe ve iktidara dayanan yapılar içinde oluşturulmuştur, bir diğer deyişle siyasal iktidar toplumsal donelerle şekillenmektedir. Bu bağlamda, toplumsal yapı ve güç odaklarının siyaseti yönlendirmesi doğaldır. Kabul gördüğü üzere; tarihsel anlamda siyasal iktidar bir zincir halinde aktarılarak gelmektedir. Bu yanıyla, genel bir erkek hâkimiyeti, hiçbir toplumun gerçek anlamda demokratik sayılamayacağını düşündürecek biçimde, bir ilk baskıyla ortaya çıkmış ve sürmüşse, dünyayı ve siyasal iktidarı kavramanın yolu, erkeklerin kadınlar karşısındaki keyfi-siyasi üstünlüğünü sorgulamaktan geçmektedir. Kadınların siyasetteki varlıklarının bu denli düşük hatta "görünmez" olması çeşitli olgulara dayandırılmaktadır. Bu doğrultuda; kadınların sosyal düzen bekçisi olmaları, ailenin bekçisi olarak görülmeleri, toplumsal ahlakın temeli ve koruyucusu olarak konumlandırılmaları sayılabilir. Fakat bu yaklaşımın kadının var olan siyaset dışı konumunun süregitmesini meşrulaştırmanın yolu olduğu görülmelidir. Bu nedenle kadınların kadın bakış açısından politika üretmeleri çok anlamlıdır ve bu ancak 80'li yıllardan itibaren mümkün olabilmiştir. Bu tarihten sonra siyasetteki eril zihniyet sorgulanabilmiştir. Eril zihniyeti sadece erkeklerin üretmediği tarihi toplumsal şekillenişle kadınların da başat eril söylemi yinelediği yeni yeni tartışılır hale gelmiştir. Bu makalede, sorgulanması gerekenin kadın sorunlarının veya kadın konumunun yanı sıra eril çerçevede kısıtlanan "erkeğin" konumu ve sıkıştırılmışlığı olduğu hatta belki de modernleşme girişimleri çerçevesinde bölümlere ayrılan, sınıflandırılan, ayrıştırılan, sayılan, adlandırılan hatta anlamlandırılan insanlığın geldiği nokta olduğuna dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Siyaset, cinsiyet, 1980'li yıllar, kamusal alan, siyasal değişim.

GENDER of POLİTİCS

ABSTRACT

Our concepts and ideals of womanhood and manhood have been formed within structures based on sovereignty and potency, namely political power is shaped by social routines. In this sense, it would be ingenuous for politics to be directed by social structure and power elites. As widely accepted; political power is maintained historically by transfer as a chain. From such aspect, as general male – domination appeared and maintained with an initial pressure, which makes us think that any society can never be deemed as really democratic society, the way to understand world and political power is passing through questioning arbitrary – political superiority of men against women. Women's such less even "invisible" presence in politics is based on various facts. Accordingly; such facts includes women's status of being social regime watchdogs, seen as family watchdogs and placed as the cornerstone and protector of social moral. However, it should be recognized that this approach is to find a way for justifying maintenance of women's current state of being in a depoliticized position. Therefore, developing policies by women from women's perspectives would be very meaningful and that could be made possible as of 80s. Since then masculine mind in politics could be questioned. It became recently possible that masculine mind was not only developed by men but also women reiterated the main masculine expression within historical social embodiment. In this article, we tried to draw attention to the point that the one which is required to be questioned is not only women's problems or women's position but also "men's" position who are constrained within masculine framework and their state of being constrained and even the current point where humanity reached which is discriminated, categorized, dissociated, ranked, named even given meanings within the framework of modernization attempts.

Keywords: Politics, gender, 1980s, public sphere, political change.

GİRİŞ

Kadınlık, felsefi düşüncenin doğuşundan beri, simgesel olarak aklın dışında kaldığı varsayılan şeylerle –yer tanrıçalarının karanlık güçleriyle ya da esrarlı kadınların görünmez güçlerinin etkisinde kalmayla- eş tutulmuştur.[207] Sahip olduğumuz kadınlık ve erkeklik idealleri ve kavramları, egemenliğe ve iktidara dayanan yapılar içinde oluşturulmuştur ve erkek-kadın ayrımının kendisi de betimleyici nötr bir sınıflandırma ilkesi olarak değil, bir değer ifadesi olarak kullanılagelmiştir.

Felsefenin kadına bakışını irdelediği çalışmasında Berktay; erkeğin üstün tutuluşunun, felsefe tarihinde, "düzeni, ışığı ve erkeği yaratan bir iyi ilke vardır; bir de kaosu, karanlığı ve kadını yaratan kötü ilke" olarak aktarılan Pythagoras'a kadar geri götürülebileceğini belirtir.[208] Erkek, kadın olmayandır ve rasyonalite dişilliğin aşılmasıyla kavranabilir. Buradan bakıldığında, dişilliğin norm sayılan erilliğe göre ve onunla ilişki içinde tanımlandığı, kendi içinde bağımsız bir varoluş olarak adlandırılmadığı görülmektedir.

Erkek, düşünmeyi, aklı, kültürü ve uygarlığı temsil ederken, kadın duyguyu, bedeni, rasyonel olana karşı irrasyonel olanı, bilinebilir olana karşılık bilinemez olanı ve varlığa karşı yokluğu temsil etmektedir.[209]Aristoteles'e göre ruh beden üzerinde, akıl duygu üzerinde ve erkek de kadın üzerinde egemendir. Tanrısal ruh ile ilişkili olan saf akıl sadece erkeklere özgüdür. Kadınlar eksik ya da sakat kalmış erkek ceninlerdir[210]. Bu düşünce 17. Yüzyıl Bilimsel Devriminin doğacı filozofları tarafından dahi aşılamamış hatta modern argümanlarla desteklenmiştir.

Varoluşçu teoriyi kadın olmanın "özel varoluşsal" koşullarına uygulayan Simone de Beauvoir, İkinci Cins adlı yapıtında, insanlık tarihi boyunca kadının, erkekler tarafından, erkeğin ötekisi olarak tanımlandığını, doğa ve bedenle özdeş kılınarak kültür ve uygarlık yaratma sürecinden dışlandığını vurgulamaktadır. Beauvoir kadının öteki olarak toplumsal, tarihsel, kültürel ve psikolojik kurgulanışına ilişkin çözümlemeleriyle çağdaş feminist kuramın temellerinden birini atmıştır. Beauvoir, kadının erkeğin ezeli ötekisi olduğunu öne sürerken varoluşçu ben-öteki kavrayışını insanlık tarihindeki kadın erkek ilişkilerine uyarlamaktadır. Ona göre; kadınlık ve erkeklik kalıplarını belirleyen sembolik yapılar bütün toplumlarda bir uzlaşmaz karşıtlıklar diyalektiğine uymaktadır. Bu diyalektikte, eril olan kültür ile, dişi olan da doğa ile ilişkilendirilir. Birbirine karşıt biçimde kurgulanmış bu iki alan arasında hiyerarşik bir ilişki vardır ve tıpkı kültürün doğaya egemen olması gibi erkek de kadına egemen konumdadır.

Berktay'a göre Beauvoir, çözümlemesinin bütün sarsıcılığına karşın sonuçta aynı paradigmanın dışına çıkamamaktadır.[211]Beauvoir, kadının bir insan varlığı olduğu için sadece "kendinde varlık" (nesne), aynı zamanda kendisi için varlık olduğunu, yani bir bilince sahip olduğunu ifade etmektedir. Fakat aynı zamanda, kadının

---

[207]Lloyd, Genevieve. **Erkek Akıl** Batı Felsefesinde 'Erkek' ve 'Kadın'. İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1996, s.22

[208] Berktay, Fatmagül. "Felsefenin Kadına Bakışı", içinde:**Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları Eşitsizlikler, Mücadeleler Kazenımlar**, İstanbul, Koç Üniversitesi Yayınları, 2010, s: 24
[83]Berktay, F. a.g.m. a.g.e. s: 24
[84]Aristoteles, **On TheGeneration of Animals**. I, 4:2, 767 B5-15 ve II, 3:737a; "The Works of Aristotle". Ed. J. A. Smith ve W. D. Ross, Oxford UniversityPress, Londra, 1910'dan aktaran; Berktay. a.g.m. a.g.e. s: 24

[211] Berktay. a.g.e. a.g.m. s:27

toplumsal koşullar tarafından ben/özne olmasının engellendiğini ve erkeklerin egemen olduğu bir dünyada ötekiliğemahkum edildiğini, dolayısıyla toplumsal koşullar değiştiği takdirde kadının bu konumunun da değişeceğini belirtmektedir. Kadın, tarihin başlangıcından itibaren, doğurgan bedeni ve bunun getirdiği yükler nedeniyle kültür ve uygarlık üretimine katılamamış, bu da onu erkeğin ötekisi olmaya mahkum etmiştir. Berktay, tam da bu noktada itiraz etmektedir. Çünkü; yazar, dişilliğin aşılması üzerine kurulu akıl idealini norm kabul ettiği için onun sınırlarını aşamamaktadır. Berktay'a göre bedeni soyut düşünce ve kültür yaratabilmek için aşılması gereken bir engel olarak görmek kadının bedeninin onun eksiksiz insan olma çabasının önündeki engel olduğu sonucuna vardıracağını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, aynılaştırmak (kadını, erkeği norm kabul eden bir insanlık ideali içinde eritmek), karşıt ve dışlayıcı ikilikler kurmak (kadını, erkeğin tersi, erkek olmayan olarak tanımlamak) ya da cinslerin birbirinin eksiklerini tamamladığını ve her birinin farklı özelliklerinin kendi içinde değerli olduğunu savunan "tamamlayıcılık" yaklaşımları, var olan eril paradigmanın içinde ve onu aşamayan yaklaşımlardır.[212]

Jean-jacquesRousseau ve İmmanuel Kant gibi filozoflar yukarıda sözü edilen tamamlayıcılık yaklaşımlarını benimsemişlerdir. Diğer yaklaşımlara göre daha eşitlikçi gibi duran bu yaklaşım özünde tehlikeler barındırmaktadır. Burada en temel sorun kadının özerk bir norm olarak kabul edilmemesidir. Bu teori sadece kadınların "nesnel akıl yürütme yetisi"nden yoksun olduklarını öne sürerken, kadınlara özgü olduğu düşünülen bu özelliğin, aslında kadınların erkeksi başarı alanlarından binlerce yıllık dışlanmalarının ürünü olduğunu görmezden gelmenin ve maskelemenin bir yolu olmaktaydı[213]. Siyaset içinde kadının konumu bunun en açık örneğidir.

Siyasetin cinsiyeti üzerine düşünmek

Felsefenin "öteki"ni açma çabalarının süregeldiği düşünüldüğünde kadını ötekileştiren argümanların da değiştiğini belirtmek gerekecektir. Freud, Nietzsche ve Derrida gibi düşünürlerin pozitivist rasyonaliteden farklı bir şeye, bedene ve bilinçaltına yer açmaya çalıştıkları doğrudur. Fakat onlarda da dişillik değilse bile spesifik kadın öteki olarak kalmaya devam etmiştir.[214] Bu anlamda, felsefeyi, disiplinlerin cinsiyet açısından en tarafsız olduğu öne sürülen bilimle özdeşleştirme olgusunun tartışılması gerekmektedir. Söz konusu tarafsızlık iddiasının, kurumsallaşmış eril kalıp yargıları ve değerleri, disiplinin yapısına entegre etmek için kullanılan bir araç olduğunu ve dişillik ile ilişkilendirilen değerlerin dışlanmasına hizmet ettiği düşünülmelidir. Bu sorgulamayı yapan feminist eleştiri, Marksist tarihselcilik, psikanalitik teori, edebiyat teorisi, bilgi sosyalijisi de dahil olmak üzere diğer geleneklerden ve disiplinlerden yararlanma yoluna gitmiştir.

Sosyal-toplumsal bir yaklaşımla siyasetin cinsiyetinin sorgulandığı yaklaşımlar yukarıda sözü edilen sorgulamanın ürünüdür. Bu bağlamda siyasal iktidar toplumsal donelerle şekillenmektedir. Bu yanıyla, toplumsal yapı ve güç odaklarının siyaseti yönlendirmesi doğaldır. Tarihsel anlamda siyasal iktidar bir zincir halinde aktarılarak gelmektedir. Cemal Bali Akal, siyasi iktidarın cinsiyetini sorguladığı eserinde, erkekler tarafından kadınların ikinci plana itilmelerinin altında "iktidar" olgusunun yattığını belirtmektedir[215]. Buna göre; yaratıcı kadın karşısında

[212] Berktay. a.g.e. a.g.m. s: 27
[213] Berktay. a.g.e. a.g.m. s: 28
[214] Berktay. a.g.e. a.g.m. s: 29
[215] Akal, Cemal Bali. **Siyasi İktidarın Cinsiyeti**, Ankara, İmge Kitabevi, 1994, s: 13

erkek denetim kurarak ve denetleyici rol üstlenerek iktidarlı kalmayı istemekte ve bu nedenle kadına ikinci sınıf insana dönüştüren roller vermektedir.

"Basit toplumlarda çıplak biçimde görülen bir mantıkla, erkekler, kadınların soyu devam ettirebilme ya da çocuk doğurabilme yeteneklerinden yola çıkarak, erkekle kadın arasında kadını yaratıcı kılan bu tehlikeli özelliği, çeşitli tekniklerle bastırmaya, denetlemeye çalışırlar. Erkek toplumun cins ayrımını ve cinselliği belirleyen ilk oyunu budur. Tabii bir özelliğin üstüne, o tabii özelliği saptırıp, tanınamayacak hale sokan kurgusal özellikler yüklemek; böylece hem toplumun demografik denetimini elde tutmak, hem de bu denetimi meşrulaştırmak…"

Kadınlara karşı kurulan denetimin bir unsuru erkekler tarafından üretilen düşünsel ve bedensel şiddettir. Bir diğer unsur ise, kadınların erkek baskısına gösterdikleri rızadır. Akal'a göre; karşı cinsler kadın/erkek iktidar ilişkisinde aynı söylemi paylaşırlar ve bu söylem erkek söylemidir[216]. Söz konusu söylem toplumu homojen bir bütün olarak sunarken, sosyal nimetlerden eşit bir biçimde yararlanamayan iki cins bulunmaktadır: Şiddet uygulayanlar ve rıza gösterenler.

"Erkekler gibi kadınlar da, hakim erkek ideolojisinin değerlerini benimsemiş olduklarından, bazen erkek baskısına karşı çıkarak, ama aynı zamanda, hem hayranlık duyabilecekleri hem de lanetleyebilecekleri bu koruyuculara boyun eğmekten mutlu, gönüllü kurbanlara dönüşürler. Bu çerçevede kadın, erkeği erkek rolü içinde tutmayı hedefleyen bir sosyal düzen bekçisi olabilecektir."[217]

Kadınların sosyal düzen bekçisi olmaları, ailenin bekçisi olarak görülmeleri, toplumsal ahlakın temeli ve koruyucusu olmaları yukarıda sözü edilen olguyla ilintilidir. Toplumsal ahlak ve namus anlayışı kadın üzerinden tanımlanırken, aksi ancak kadın yaşamı ve bedeni üzerinden tanımlanmaktadır. Namus varlık halinde kadına aitken ve kadınla tanımlanırken, yokluk halinde erkeklerle tanımlanmaktadır, yani; herhangi bir nedenle kaybolan, zedelenen "namus" erkeğindir. Toplumsal düzenin kurgusal yanı olguların eklemlenme biçimiyle görünür olmaktadır. Kadınlık ve erkeklik rolleriyle tanımlanmış, tabii olmaktan çıkarılıp, sosyal bir olguya dönüştürülmüş cinselliğin de kurucusu olan siyasi iktidar[218] ve erkek toplumun kadın üzerindeki baskı ve denetiminin aracı olan siyaset bu bağlamıyla el alınmalıdır.

Genel bir erkek hakimiyeti, hiçbir toplumun gerçek anlamda demokratik sayılamayacağını düşündürecek biçimde, bir ilk baskıyla ortaya çıkmış ve sürmüşse, dünyayı ve siyasal iktidarı kavramanın yolu, erkeklerin kadınlar karşısındaki keyfi-siyasi üstünlüğünü sorgulamaktan geçer[219] diyen Akal'ın düşüncenin tersine; süre giden siyasi iktidarın işleyişi ve kendini sürekli yeniden var etme biçimi erkeklerin sorgulanmasından ziyade kadınların iktidarı onaylama biçimi ve kendilerine dair bir bakış açısının yerleştirilememesinin sorgulanmasını içermelidir.

---

[216] Akal, a.g.e. s:36

[217] EugeneEnriquez. **De La Horde â l'Etat S.237**'den aktaran Akal, a.g.e. s:36-37

[218] Akal, a.g.e. s:157

[219] Akal, a.g.e. s:160

Kadınların kadın bakış açısından politika üretmeleri ise 80'li yıllardan itibaren mümkün olabilmiştir. Ancak bu tarihlerde siyasetteki eril zihniyet sorgulanabilmiştir. Eril zihniyeti sadece erkeklerin üretmediği tarihi toplumsal şekillenişle kadınların da başat eril söylemi yinelediği yeni yeni tartışılır hale gelmektedir.

Burada sorgulanması gereken kadın sorunlarının veya kadın konumunun yanı sıra eril çerçevede kısıtlanan "erkeğin" konumu ve sıkıştırılmışlığıdır. Belki de modernleşme girişimleri çerçevesinde bölümlere ayrılan, sınıflandırılan, ayrıştırılan, sayılan, adlandırılan hatta anlamlandırılan insanlığın geldiği nokta sorgulanmalıdır.

Serpil Üşür Sancar, insan yaşamının aile yaşamı ve toplumsal yaşantı olmak üzere ikiye bölünmesini ve kadının kamusal alanın ve dolayısıyla siyasetin dışında bırakılmasını yerinde tespit etmektedir:[220]

"İnsan yaşamını, aile yaşamı ve toplum yaşamı diye bölümlemekle kalmamış, aileyi duygusallığın, biyolojik ve manevî gereksinmelerin alanı olarak tanımlarken, toplumu da çıkarın, çatışmanın, şiddetin ve gücün, yani maddî süreçlerin alanı olarak tanımlamıştır. Bu birbirinin zıttı olan iki alan aynı zamanda cinsiyetlendirilmiş özelliklerle birlikte kurulmuştur. Aile alanının dişilliği, toplumsal alanın erilliği ile farklılığa dayalı bir bütünlük oluşturur. Modernin zihniyeti, aileyi toplumun temsil ettiği ekonomik çıkardan ve siyaseti kurma erkinden dışlamıştır."

Yukarıda anlatılan bölünme kadını (aileyi), toplumsal bir aktör olmaktan alıkoymuş, toplumsal arenada var olmayan kadın siyasette var olmayı tasavvur edememiştir. Sancar, iddiasını daha ileri bir noktaya götürerek; kadınların siyasal toplum içinde bile siyasetle değil, *topluma yararlısosyal faaliyet* denen şeylerle uğraşmalarının meşruluğunun sağlandığını ve bu durumun bugün hâlâ siyasal partiler içindeki kadınların erkeklerden farklı ve ikincil alanlara yönlendirilmesi olgusunu da açıkladığını belirtmektedir.

Sancar'a göre; eril üstünlüğün, orta sınıf modern erkeklik imgeleri aracılığı ile yürüttüğü egemenliği önemli bir çatlama noktasına gelmiş durumda.[221]

"Türkiye'de yaşanan ağır eril tahakkümün militer ve milliyetçi boyutları henüz tartışılmaya başlanmadı; ama aile içinde şiddet olarak somutlanan veçhesi giderek gün yüzüne çıkıyor. Sadece namus cinayetleri olarak değil, her türlü cinsiyet temelli şiddet karşısında bu güne kadar suskun kalmış modern orta sınıf erkeklik imgesi değişime zorlanıyor. Eril tahakkümün sağcı olmayan muhafazakârlıkla, radikal olmayan solla, sadece devlet iktidarı karşısında tanımlanan özgürlük anlayışıyla ve kadınların güçlenmesinden duyulan yaygın korku ile ilişkili olduğunu daha açık görebiliyoruz".

Sancar; modernliğin kullandığı düzenleme pratikleri arasında cinselliğin, bir düzenleme pratiği ve bio-politik olarak nasıl oluştuğuna dair çözümlemeler yapan modernliğin eleştirel kuramcılarından Foucault'yadayanarak, evlilik, aşk, romantizm, sağlıklı çocuk yetiştirme, sadakat/ihanet, cinsel zevk, mahremiyet ve duygusal destek gibi modern anlayışlar esas olarak insanların, *üretim* ve *siyaset* gibi temel ve zorunlu etkinlikleri dışında kalan sosyallikleri olduğu iddiasının, modern sosyalliğin kurucu bir söylemi olarak zaman içinde geliştiğini

---

[220]Sancar, Serpil Üşür. "Otoriter Türk Modernleşmesinin Cinsiyet Rejimi", içinde:ka*saum.ankara.edu.tr/yazi.php?yad=10127* -

[221] Sancar. a.g.m

aktarmaktadır. Modernliğin dışlayıcı iktidar pratiği, 1980 sonrası güçlenen kadın hareketleri içinde de çok önemli siyasal sonuçlara yol açmıştır; ideolojik üst kimliklerin kadın hareketini parçalı hâlde sürdürmesine katkıda bulunmuştur. Buna göre[222]Foucaultcu anlamda bir bio-politik, cinselliğin, çocukluğun, ailenin örgütlenmesinin modernlik tarafından nasıl bir iktidar pratiği olarak yeniden kurularak var edildiğini göstermektedir, dahası bunun modernliğin bir tür mantığı olduğunu söylemektedir.

Siyasi Temsil Olgusu Olarak kadın ve Toplumsal Cinsiyetçi Bir Uygulama: Kota

Siyasal yurttaşlık, seçme hakkının gelişmesini ve halkın siyasal ve halkın siyasal denetimini sağlayan kamu kuruluşlarına girme olanağının varlığını gerektirir.[223] Fakat yurttaşlık hakları kadınların yaşam deneyimlerini belirleyici, geliştirici ve zenginleştirici olmaktan uzaktır.[224] Özellikle 1982 Anayasası'nın siyasal katılımı kısıtlayıcı yönleri düşünüldüğünde yurttaşlık haklarının yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir[225]. Toplumsal gelişme ve değişmeye koşut olarak kadının siyasal kimlik yoksunluğunun farkına varması, oy deposu olmaktan çıkıp, kendi kendisi olarak eğilimini, yani talep edilenden talep edene doğru dönüşümünü olgunlaştırmaktadır.[226] Buna karşın, Türkiye'deki demokratikleşme süreci incelendiğinde, siyasal yaşam demokratikleştikçe, kadınların siyasal yaşamdan dışlandıkları görülmektedir.[227]

Türkiye'de kadın-erkek eşitsizliğinin en görünür alanlarından biri siyasettir.[228]Hatta, kadının siyasetten, eğitimden, ekonomik olanaklardan uzak tutulmasının bizatihi kendisin bir politika olduğu[229] ve bu politika karşısında kadınların kadın olmaktan kaynaklanan ayrımcılığa maruz kaldıkları söylenebilir. Kadınların kamusal alanda var olmaları oldukça zorlu bir tarihsel sürecin sonucunda gerçekleşebilmiştir. Günümüzde, hala kadınların siyasal erke dahil olabildiklerini söylemek sorunlu bir söylem olacaktır. Yıllarca "ev" ve "aile" hayatına mahkum edilmiş kadınların kadın hakları konusunda önemli mesafeler kaydettikleri doğrudur, fakat ekonomik ve siyasal arenada istisnalar dışında tutulursa ciddi bir kadın erkinden ve söyleminden söz etmek güçtür. Türkiye gibi henüz feodal ilişkilerin kamusal alana etkisinin büyük olduğu ülkelerde siyaset -erkekler tarafından erkekler için- yapılmaktadır.

Genel politika gibi yerel politikanın da içeriğini ve kurallarını erkekler belirlemektedir. Bu kurallar çerçevesinde, kadınların çözülmesini istedikleri sorunlar görmezden gelinmekte, önemsenmemekte ya da "politik bir sorun" olarak değil, "hayır işi" olarak görülmektedir. Böyle olduğunda da kadınlar, kendilerini ilgilendirmediğini düşündükleri politikayla uğraşmak istemekte, gündelik yaşamlarındaki sorunlarla yerel politika arasındaki ilişkiyi

---

[222] Sancar. a.g.m.
[223]Turner. Bryan. **Eşitlik**, Ankara, Dost Kitabevi Yayınları, 1997. s: 19
[224]İlkkaracan, İpek-Pınar. "Kuldan Yurttaş'a Kadınlar Neresinde?", içinde: **75 Yılda Tebaa'danYurttaş'a Doğru**, İstanbul, Türkiye İş Bankası Yayınları, 1998, s: 77-90
[225]Eroğul, Cem. **Devlet Yönetimine Katılma Hakkı**, Ankara, İmge Yayınları, 1991, s: 80-97
[226]Özüerman, Tülay. "Kadının Siyasal Kimliği-Simgeselden Olgusala", içinde: **Farklı Cinslerin Eşitliği Sempozyumu**, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, 1998, s: 320
[227] Tekeli, Şirin. "Türkiye'de Kadının Siyasal Hayattaki Yeri", içinde: **Türk Toplumunda Kadın**, der: Nermin Abadan Unat. Ankara, Türk Sosyal Bilimler Derneği, 1979, s: 400
[228]Güneş-Ayata, Ayşe ve Gölgelioğlu, Özlem "Fırsat Eşitliği mi Sonuçta Eşitlik mi? 2000'li Yıllarda Kadın Kotası Tartışmaları", içinde:**Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları Eşitsizlikler, Mücadeleler Kazenımlar**, İstanbul, Koç Üniversitesi Yayınları, 2010, s: 137
[229]Kardam, Nükhet. **Radikal 2**, 25 Mart 2007

çoğunlukla kuramamaktadırlar. Erkeklerce belirlenmiş bir yerel politikanın yalnızca "politik" olarak tanımladığı alanın kadınların daha yoğun olarak yaşadığı sorunları dışarıda bırakması değil, tanımladığı politikayı yapma tarzı da kadınları bu alandan uzak tutmaktadır. Ayrıca; geç saatlerdeki toplantılar, kimi sorunların içkili yemek masalarında karara bağlanması, toplantılarda kullanılan "erkek dil", yerel meclislerdeki keskin rekabet, otorite ve sertlik kadınları genel politikada olduğu gibi yerel politik alanın da dışına itmektedir.[230]

Dünyada yapılan işlerin %70'ini kadınlar yapmakla birlikte üretilen refahın ancak %1'ine sahip olmaktadırlar. Ulusal parlamentolarda %10'u geçmeyen kadın temsili hükümetler ve bakanlar düzeyinde yarıya inmektedir. Siyaset alanda son yıllarda iyileştirici yaklaşımlar (kota vb) olsa da "birkaç istisna dışında modern demokrasiler 'kadınsız demokrasi'lerdir."[231] Parlamentolarda dünya ortalaması 10 erkeğe 1 kadın oranındayken, Türkiye'de 100 erkeğe 2 kadın düzeyindedir. 1935 yılında örtülü olarak uygulanan kota ile mecliste %4.6 olan kadın temsil oranına bir daha ulaşılamamıştır. Bu oran İsveç'te %40, Norveç'te %36, Finlandiya ve Danimarka'da %34'tür[232]. Kabine ve bakanlar düzeyinde incelendiğinde bu rakamsal farkın büyüyeceği açıktır.

Ka-der tarafından desteklenen ve Ankara Üniversitesi kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından yaptırılan bir araştırmada, 1997 yılı verilerine dayanarak şu bilgiler aktarılmaktadır:Dünyada herhangi bir siyasi partinin başkanı olan kadınların oranı %11'dir. Ülkemizde yalnızca 1 siyasi partinin başkanı kadındır. Başkan yardımcısı olan kadınların oranı %19'dur. Genel sekreter olan kadınların oranı %8, üst düzey parti yöneticisi olabilen kadınların oranı %33, parti sözcülüğü yapabilen kadınların oranı%9'dur. .[233]

Gelir dağılımı, yoksulluk, kaynakların adil paylaşımına ilişkin sorunlar farklı sınıflar, bölgeler, uluslar, meslekler hakkında hep gündemi işgal ederken, kadınlar ile erkekler arasında adil olmayan bir bölüşüm sorunu olduğu genelde görmezden gelinmektedir.[234] Cinsiyet rollerinin sosyalizasyon süreçleri ile birlikte farklılaşması, kamusal-özel alan ayrımlarının cinsiyetçi öğeler barındırması ve siyaset alanının erkek egemen bir alan olarak algılanması, özel alan-hane içi alan eşleştirmesinde kadının burada tanımlanan annelik sorumlulukları ve bakım yükümlülükleri gibi unsurlar kadınların özellikle parlamentodaki görünürlük düzeylerini belirlemektedir.[235] Seçme hakkını kullanırken dahi kadınlar ve erkekler arasındaki ayrışma ortaya çıkmaktadır. Nicel açıdan seçmenliğe erkeklerden daha fazla ilgi gösteren kadınlar, erkekler kadar düzenli ve daha sık oy kullanmamaktadır.[236]Bu durum kadınların toplumsal rolleriyle ilintilidir.[237]

---

[230] Alkan, Ayten. **Yerel Politika ve Kadın**Ankara; Ankara Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 2000
[231] T.B.M.M. Kadının Statüsünü Araştırma Komisyonu Raporu, Aralık 1998, s:38
[232] Veriler için bkz: T.B.M.M. Kadının Statüsünü Araştırma Komisyonu Raporu, Aralık 1998, s:38-39
[233] Şahin, Özlem. **Kadınlar İçin Kadınlarla Birlikte Siyaset**, Ankara, Ankara Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 2000
[234] Toksöz, Gülay.-Özkazanç, Alev.-Poyraz, Bedriye. **Kadınlar,Kalkınma ve Sosyal Adalet**Ankara; Ankara Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 2001
[235] Güneş-Ayata. veGölgelioğlu. a.g.m. a.g.e. s: 137
[236] Kalaycıoğlu, Ersin. **Karşılaştırmalı Siyasal Katılma**, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler fakültesi Yayınları, 1983, s: 119
[237]Kışlalı, Ahmet Taner. "Siyasi Tutumlarda Kuşak ve Cinsiyet Etkenleri", içinde: **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, C. XXXI, Mart-Aralık, 1976 s:125

Benzer sonuçları daha ayrıntılı biçimde değerlendiren ve kadının siyasetteki rolü üzerine eğilen Oya Tokgöz[238], "seçmen" ve seçilen" kadın ayrımına değinirken, hala ataerkil toplum yapısına sahip Türkiye'de toplumsal siyasal yaşama katılmayı gösteren "seçilme" ile bireysel siyasal katılmayı gösteren "seçme" hakkının çeşitli düzeylerde tartışıldığını ve daha çok kadının "seçilen" olarak kurumsal siyasetteki azlığının bu tartışmaya dahil olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda "siyasetin erkek işi" olarak algılandığını belirten Tokgöz'e göre kadının siyasete katılması konusunda kamuoyunda iki varsayım bulunmaktadır; birincisi, siyasal ilgi kavramının devreye sokulması ve kadınların siyasete ilgisiz olduğu varsayımıdır. İkincisi ise; kadınların kocalarının isteklerine göre oy kullanmasıdır.

İlk varsayım değerlendirildiğinde, tarihsel kadına bakışın yinelendiği görülmektedir. Kadının ilgisizliği ile açıklanan davranışa gönderme yapılarak kadının siyaset dışı konumu kadının sorumluluğuna bırakılmaktadır. Bu bakış açısı kadının düşünsel, siyasal yeteneklerinin erkeklere oranlara kısıtlı olduğunun düşünüldüğü geleneksel ataerkil sistemin düşünce biçimin bir sonucudur. İkinci varsayım kısmen gerçekliğe tekabül eden toplumsal bir dolayımdan kaynaklanmaktadır. Kamu'nun dışında tutulmuş kadının siyasal evren içinde bağımsız, özgül bir davranış sergileyemeyeceği, baba ya da koca erkinin etkisiyle hareket edeceği basit bir neden sonuç ilişkisine dayanmaktadır.

Kadınların siyasete aktif katılımını engelleyen toplumsal koşullar incelendiğinde en temel unsurlardan birinin finansal koşullar olduğu görülecektir. Kadınların üretimden aldıkları pay, ataerkil değerler nedeniyle kadın adına bir sermaye birikimine dönüştürülememektedir.[239] Bu nedenle siyasete aktif katılımın ilk adımları olan propaganda, tanıtım, reklam gibi siyasal çalışmaları finanse edememektedirler.

Önemli bir diğer unsur toplum tarafından kadına yüklenen koruyucu-bakıcı misyondur. Kadın aile içinde zayıf olan halkayı güçlendirmekle yükümlü hale gelmektedir. Ev (aile) içinde çocuk, yaşlı veya hasta bireylerin bakımı ve evin işleyişini içeren işler kadına yüklenmekte ve kadınların siyasete aktif katılımı için gerekli olan tam zamanlı ve verimli çalışma imkânı elinden alınmaktadır.

Türkiye'de 1934 yılında kadınlara tam anlamıyla seçme ve seçilme hakkı verilmiştir. Fakat, bu hakların tanınması kadınların siyasete yaygın olarak katılımını sağlamamıştır.

"Türk kadını siyasal haklarını aşamalı olarak kazanırken, kendisine tanınan hakların kazanılma süreci içinde haklarını denetleme ve izleme yeteneğini kullanamadığı da ortadadır. Kadınlara siyasal haklar verilmiş, fakat ancak yıllar sonra, kadının durumu, konumu siyasal partilerce değerlendirilmeye alınabilmiştir."[240]

Tokgöz'e göre; Cumhuriyet Halk Partisi, verdiği hakların kadın-erkek eşitliğini sağlama konusunda yeterli olacağını düşünmekteydi. Kadın sorunları bu nedenle parti gündemine alınmamıştır. Kadınlar tarafından, sağlanan eğitim haklarından ve fırsat eşitliğinden yararlanıldığı önceki bölümlerde vurgulanmıştı. Tokgöz de aynı vurguyu yaparken dönemin kadınlarının siyasete tam dahil olamamalarının, kadınlar kendilerine tanınan hakları,

---

[238] Tokgöz, Oya. "Kadın Seçmen İmgesi: Türkiye'de Kadının Bireysel Siyasal Katılımı Üzerine Bir Deneme",içinde: **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt:27, Sayı: 4 Aralık 1994

[239] T.B.M.M. Kadının Statüsünü Araştırma Komisyonu Raporu, Aralık 1998, s:40

[240] Tokgöz, a.g.m. a.g.e.

dönemine göre ilerici bir yaklaşım göstermesinden dolayı, kendi sorunlarını tartışmaktan, gündeme getirmekten çekinmiş olmalarına bağlamaktadır.[241]Fırsatlar düzeyinde sağlanan bir eşitliğin sonuçlarda bir değişikliğe yol açmadığını, kadınlar ve erkekler arasındaki fırsatların çok nadiren eşit olduğunu ve erkeklerin toplum içindeki ayrıcalıklı konumlarından dolayı gerçek bir fırsat eşitliğinden bahsedilemeyeceğini vurgulayan yeni feminist yaklaşımlar; kadının siyaset içindeki konumunu demokrasi, temsil ve eşitlik ilgili temel önermeleri sorgulayarak yeniden tartışmaya açmışlardır[242]. Bu yönüyle yeni Cumhuriyet'in kadına sağladığı eşitliğin kanunlar düzeyinde bir fırsat eşitliği sağladığını fakat bu eşitliğin pratikte kadın temsiline önemli bir olanak yaratmadığı düşüncesi yabana atılmamalıdır.

Tek Parti Dönemi'nden çok partili hayata geçilirken kadınlar simgesel rollerini kaybetmişlerdir. "Bu dönemde batılaşmanın simgesi, artık pazar ekonomisi, demokratik rejim, çok partili hayat, sanayileşme gibi başka temel göstergelerdi." Kadın bakış açısından yoksun ve kadın sorunlarına duyarlı olunmaması çok partili dönemde de değişmemiştir. 1950'lerden itibaren parti programlarında kadın, "aile" kurumunun içinde yer bulabilmiştir[243]. Buradaki yaklaşım kadına geleneksel yaklaşım olan eş-anne çerçevesinin dışına çıkmamıştır. 1970'lerden itibaren kadınların, kadın kolları uygulaması ile nispeten daha aktif ve etkin bir biçimde siyasete dahil oldukları söylenebilir. Fakat kendi içinde başka bir tehlikeyi barındırmaktaydı kadın kolları: kadınları "kadınca"[244] faaliyetlerle sınırlamak. Kadın kollarının gücünü üst kademelere ve temsilci konumuna taşımakta büyük zorluklar yaşadığı görülmektedir.

Bu dönemde aktif siyaset içindeki kadınların gerek Türkiye'deki kadın nüfustan gerekse kendileri gibi temsilci konumundaki erkek nüfustan çok daha iyi eğitim gördükleri, büyük oranda meslek sahibi, kendi alanlarında başarılı hatta üst düzeyde yönetici olan kadınlar olduğu tespit edilebilmektedir[245]. Toplumsal alanda seçkinliklerini ispatlayabilen kadınların ancak siyasete dahil oldukları görülmektedir. Bu tablo günümüzde hala geçerliliğini korumaktadır. Kadınlar ancak aynı statüde yer alan erkelere göre daha fazla donanımlı, eğitimli, başarılı olduklarında yani toplumsal anlamda rüştlerini ispat edebildiklerinde kamusal alanda yer alabilmektedirler. Tarihsel olarak Türkiye'deki parlamentoda iki tip kadından söz edilebilir.[246] Kendilerini "kadınların temsilcisi" olarak gören kadın parlamenterler ve kendilerini "partilerinin temsilcisi" olarak gören kadın parlamenterler.

Bu anlamda; 1980 sonrası partilerde kadın kolları ve gençlik kolları yasaklandığından, siyasal partilerin gönüllü örgütler (ANAP'ın Türk Kadınını Destekleme ve Tanıtma Vakfı, DYP'nin Doğru Yol Gönüllüleri vb.) aracılığıyla kurdukları ve kadınların siyasal katılımını ve desteğini sağlamayı hedefledikleri kuruluşlar kendilerini "partilerinin

---

[241] Tokgöz, a.g.m.
[242] Güneş-Ayata. veGölgelioğlu. a.g.m. a.g.e. s: 139
[243] Cumhuriyet Halk Partisi ve Demokrat Parti parti programlarına kadınları dahil etmezken ilk kez Millet Partisi ve Türkiye Köylü Partisi parti programlarına aile kavramını almışlar ve böylece kadın olgu olarak programlarda yer almıştır. Bilgi için bkz: Tokgöz. A.g.m.
[244] Güneş-Ayata, Ayşe. "Laiklik Güç ve Katılım Üçgeninde Türkiye'de Kadın ve Siyaset", içinde: **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler**, s: 238
[245] Güneş-Ayata. a.g.m. a.g.e. s:238
[246] Arat, Yeşim. "Türkiye'de Kadın Milletvekillerinin Değişen Siyasal Roller, 1934-1980", içinde: **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler**, s: 266

temsilcisi" olarak gören kadınlardan oluşmaktaydı. Ancak partilerde kadın söyleminin doğru politik çerçeveye oturduğunu söylemek için erkendir.

"Halen siyasal arenada mevcut siyasal partilerin Türk toplumunda siyasette erkeğin egemen olduğu siyasal yapıları sorgulamak istemedikleri açıktır. Kadın için geliştirdikleri söylemlerinde ise, kadınları siyasete uyumlu kılacak, onların oylarını alabilecek siyasalar üretememektedirler. Ayrıca, siyasal partiler göstermecilikten ve popülizmden azami ölçüde yararlanma yoluna gitmektedirler. Göstermecilikle bir yandan siyasal sistemi sorgulama ve dönüştürme önlenirken, kadınlara sistemden dışlanmıyormuş gibi, bir duygu verilmektedir. Bu durum ise, mevcut siyasal yapıyı kadınların gözünde yasallaştırmakta ve doğallaştırmaktadır.[247]"

90'lı yıllarda siyasette kadının konumunu doğrudan etkileyen olay Türkiye'de ilk kez bir kadın başbakanın, Tansu Çiller'in seçilmiş olmasıdır. Tansu Çiller, "gerek genel başkan olması, gerekse siyasette erk kullanımı açısından son derece tartışmalı bir kişiliktir.[248]" Kadının Tek Parti Dönemi'nden sonra ilk defa yeniden simgeleştiğini ifade eden Ayata, burada iki temel noktaya değinmektedir. İlki; Tansu Çiller'in başbakanlığının bir rol modeli olarak pek çok kadın ve genç kızı siyasete ve güç kullanımına özendirmesidir. Tansu Çiller'den sonra bir çok kadın, açık olarak siyasete talip olmaya başlamıştır. İkinci nokta ise şudur: kadınların kendilerini Çiller'le özdeşleştireceği korkusu ve öngörüsüyle, partiler kadına yönelik program ve politika geliştirmeye, partilerine uygun kadın imajı aramaya başlamışlardır. "Kadınlar, 1990 sonrasında partiler açısından oyları için yarışılan, bu amaçla da, kendilerine bir şekilde hitap edilmesi gereken grup haline gelmişlerdir.[249]"

Serpil Üşür, kadınların siyasal partilere, sendikalara vb. siyasal kurumlara katılımının iki şekilde gerçekleştiğini söylemektedir: yukarıdan/elitçi yerleştirme ve aşamalı yerleştirme.[250] Buna göre; yukarıdan/elitçi yerleştirme ile daha çok tanınmış, kendi alanında başarılı kadınların imajlarından yararlanmak isteyen partilerin bu kadınlara davetleri ile gerçekleşmektedir. (Tansu Çiller'i bu grupta değerlendirmek yerinde olacaktır.) Bu şekilde siyasal yaşama giren kadınlar istikrarsız bir konuma yerleşmiş olmaktadır. Bu kadınların başarısı parti yapısı ve parti ideolojisine ve programlarına uyumla ilgilidir. Yükselmeli aşama ise kadınların partilerin ve diğer kurumların tüm organlarında çalışarak yükselmeleridir. Bu yol kadınların siyasal yaşamdaki ayrımcılık ile nasıl baş edeceklerini öğrenme olasılığını sağlaması bakımından bir deneyim kaynağı olmaktadır.

Öte yandan, siyasal partilerin kadına sadece bir sembol ve oy potansiyeli olarak yaklaşması bilinçli bir davranıştır. Kadının siyasette ikinci planda kalması, fakat son yıllarda siyasette yer aldıkları yanılgısının yaratılması erkek egemenliğinin devamını sağlamak için bilinen ve 1930'lardan itibaren tüm partilerin uyguladıkları yoldur. Tokgöz'e göre[251]; kadınlar erkek egemen toplumun kendisine sunduklarıyla yetinmek durumunda kalmaktadır. Çünkü siyasal partiler için kadın hala; eş, anne ve çalışan kadındır. Ve ancak sağlık ve sosyal güvenlik çerçevesinde parti söylemlerine dahil olmaktadırlar.

---

[247] Tokgöz. a.g.m.
[248] Güneş-Ayata, a.g.m. a.g.e. s:241
[249] Güneş-Ayata, a.g.m. a.g.e. s:241
[250] Üşür, Serpil. **Siyasal Yaşam ve Kadınlara Destek Politikaları**, Ankara, Başbakanlık Kadın Sorunları ve Statüsü Genel Müdürlüğü Yayınları, 1997, s: 71
[251] Tokgöz, a.g.m.

Kadın temsilinin öneminin altını çizen ve belki de en fazla tartışılan savlardan birisi de temsil ve demokrasi terimleri etrafında yoğunlaşmaktadır. Kimin temsil edileceğine dair sorunun cevabı liberal demokrasi teorilerinde genellikle sınıf ya da coğrafi bölge ile birlikte tanımlanan çıkarlar, ideolojiler ve etnik sosyal grup üyeliklerinin temsilinin sağlanması yönünde olmaktadır. Bu nedenle söz konusu teorilerde kadın, temsili gereken bir politik kategori olarak değerlendirilmemektedir. Kadın temsilinin önemini vurgulayan savlarda ise kadınların erkeklerden farklı siyasi çıkarları ve tutumlarının olduğu bu nedenle ayrı bir politik kategoriyi işaret ettikleri söylenmektedir[252]. Dolayısıyla kadınlar, erkeklerden farklılaşan çıkarları ve yaklaşımları ile temsili gereken bir siyasi kategoridir. Bu tasarıma göre temsil edilen fikirler, temsil edenlerin deneyiminden farklı düşünülemez, dolayısıyla kadınların çıkarlarına ilişkin fikirlerin bu çıkarları bizzat deneyimleyen kadınlar tarafından temsili, demokratik prosedürlerin zenginleşmesi anlamına gelmektedir. Bu tasarımın toplumsal cinsiyet mekanizmaları açısından en önemli boyutu *"tanımlayıcı temsil"* yerine *"nitelikli temsil"* olanağı sunmasıdır. Fakat bu noktada çeşitli itirazlar yükselmektedir. Biyolojik ortaklıkların, siyasi temsil gerektiren bir çıkar ve ilgi grubu yaratmada yeterli bir zemin olmamakla birlikte o grup içindeki farklılıkları yok edici bir işlev gördüğü, kadınlar arasındaki farklı sosyal ve ekonomik pozisyonlardan kaynaklanan farklılıkların göz ardı edildiği düşüncesi yukarıda sözü edilen itiraza dayanak olmaktadır.[253]

Bu yaklaşımın sonucu olarak ortaya çıkmış olan, partilerde ve parlamentoda kota uygulaması bu anlamdaki tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Kota düzenlemeleri sonucu siyasette kadın sayısınınki artışın politik ajandada bir değişikliğe yol açtığı, kadın konularının gündeme gelmesinde önemli etkisinin bulunduğu ayrıca kadın politikacılarla daha çok iletişimde bulunan kadın seçmenlerin daha çok politik katılım gösterdikleri, erkeklerin kamuoyuna taşımadığı konuları tartışmaya açtıkları artık kabul edilen bir gerçektir. Kota uygulamalarının siyasette bu denli "salgın"[254] halini almasının altında, kadın aktivizmi, siyasi elitlerin tutumu ve uluslar arası hukukun kazandığı önem bulunmaktadır. Günümüzde kota özellikle az gelişmiş toplumlarda rejimin meşruiyetini sağlamak ve uluslar arası topluma daha demokratik bir rejim imajı sunabilmenin yolu olmaktadır aynı zamanda. Türkiye'de ise bu durum; kadınların Batılılaşma açısından simgesel anlamı, Ab ve uluslar arası sistemin taleplerinin ötesinde Türk demokrasisinin Batılılaşma projesi ve sekülerleşme çabalarıyla ilişkilidir. Kota uygulamasında dünyanın durumuna bakıldığında % 56.3 (2008) ile Ruanda'nın ilk sırada, % 47 (2006) ile İsveç'in ikinci sırada ve %43.2 (2008) ile Küba'nın üçüncü sırada olduğu[255]ve ülkemizin % 9.1 (2007) ile yüz yedinci sırada olduğu[256] görülmektedir. Bu veriler incelendiğinde; Türkiye'nin kadın kotası konusunda Hindistan, Kenya ve fas gibi ülkelerin gerisinde kaldığı izlenebilmektedir. Ülkemizde 1935 seçimlerinde meclisteki kadın milletvekili oranı % 4.6'dır ve bu oran 2007 (%8.8) genel seçimlerine kadar aşılamamıştır.[257]

---

[252] Güneş-Ayata. veGölgelioğlu. a.g.m. a.g.e. s: 140
[253] Güneş-Ayata. veGölgelioğlu. a.g.m. a.g.e. s: 141
[254] Güneş-Ayata. veGölgelioğlu. a.g.m. a.g.e. s: 142
[255]http://www.ipu.org/wmn-e/clasif.htm. 29.01.2009
[256]http://www.ipu.org/wmn-e/clasif.htm. 29.01.2009
[257] Kaynak: 1935-1995 arası sonuçlar için; İstatistiklerle Kadın, 1997-1990, DİE, 1995 ve 1999-2007 arası sonuçlar için www.forumps.com

Türkiye'de kota uygulaması bazı partiler dışında sembolik kalmaktadır. Kota düzenlemesi ilk olarak SHP'nin tüzüğünde yer almıştır.[258] Güneş-Ayata ve Gölgelioğlu'nunPippaNorris'ten aktardığına göre seçim sistemi kadın aday seçiminde etkili olmaktadır[259]. Buna göre; partiler, özellikle tek üyeli seçim bölgelerini içeren seçim sistemlerinde kaynaklara sınırlı şekilde sahip olan kadınlar yerine aday tercihlerini erkeklerden yana kullanmaktadır. Kadınların güvenlerinin ve politik deneyimlerinin kısıtlılıklarının yanı sıra, toplumsal normların erkekler tarafından erkekler lehine belirlenmesi de partilerin kadınları aday göstermemesi ile sonuçlanmaktadır. Çok üyeli bir seçim bölgesinde ise partiler böyle bir risk alabilmektedirler. Kaldı ki meclise girebilen kadınların "temsil" gücü tartışmalıdır. Kabinelerde çoğunlukla yer alamayan kadınlar çok az söz almakta ve meclisin genel gündemine dahil olamamaktadırlar. Türkiye'deki tarihsel gelenek, kabine yer alan kadınların kadınca ve nispeten daha az önemli bakanlıklarda yer almasıdır. Bu günümüzde devam politika günümüzde devam etmektedir. Kadınlara, bir iki istisna dışında, dış işleri bakanlığı, savunma bakanlığı, iç işleri bakanlığı, adalet bakanlığı gibi önemli bakanlıklarda görev verilmemektedir.

Nuray Mert, kotanın da dahil edildiği pozitif ayrımcılık siyasetlerini "sistemin eşitsizliklerini maskeleme" siyasetleri olarak bir çok yapısal sorunun çözümünde imkansızlığı getirdiğini vurgulamaktadır.[260] Arat ise, kadınların siyasi bir kategori olduğu için değil, toplumun yarısını oluşturan bir grup olarak temsilinin demokratik siyaset alanının genişlemesine katkıda bulunacağı için desteklenmesi gerektiğini savunmakta ve kota uygulamasının "kadının temsili önündeki yasal engelleri aşacak önlemleri almayı hatırlatacak geçici bir uygulama" olarak görülmesini salık vermektedir.[261]

SONUÇ

Kadın ve siyaset ilişkisinin temel sorunsalı, *kadının sahip olduğu de iure eşitliğe rağmen bu eşitlik üzerinde olması gerektiği ölçüde de facto tasarrufta bulunmamasıdır.*[262]Usal, kadınların gerek sınıf, gerek ırk gerekse kültür bakımından homojen bir kategori olmadıklarını fakat bununla birlikte, bazı sterotiplerin genel olarak kadınların siyasal hayata katılımını etkilediğini belirtmektedir.[263] Bu doğrultuda, hem geleneksel anlamda kadına yüklenen toplumsal roller hem de gündelik yaşamda aile ve iş hayatının getirdiği çifte yük kadını geri planda tutan ana faktörü oluştururken, mali kaynaksızlık da önemli bir işlev görmektedir. Yine söz konusu engellerin dışında fakat onlardan bağımsız olmayan eğitim olgusu siyasete katılımı önemli ölçüde belirlemektedir. Tüm bu sosyo-ekonomik engellerin yanı sıra siyasal engellerden de söz etmek gerekecektir. Bunlar; siyasal hayatta ve seçilmiş makamlarda baskın olan maskülen yapı, siyasi partilerin risk almak istememsi nedeniyle gösterilen yetersiz desteği, kadın grupları ve sivil örgütlerin gerekli işbirliğini ve aktivasyonu sağlayamaması, siyaset içinde aktif

---

[258] Güneş-Ayata. veGölgelioğlu. a.g.m. a.g.e. s: 151

[259]Norris, Pippa. "Women'sLegislativeParticipation in Western Europe", içinde: **WomenandPolitics in Western Europe**, ed. Slyvia B. Bashevkis, Londra: Frank Cass&Co. Ltd, s:90-101'den aktaran: Güneş-Ayata. veGölgelioğlu. a.g.m. a.g.e. s: 148

[260] Mert, Nuray. **Radikal Gazetesi**, 27 Mart 2007

[261] Arat, Yeşim. **Radikal Gazetesi**, 8 Nisan 2007

[262]Usal, Zeynep Oya. "Uluslararası İnsan Hakları Hukuku Merceğinden Kadının Siyasal Hayata Katılımı ve Bazı Kota Uygulamaları", içinde:**Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları Eşitsizlikler, Mücadeleler Kazenımlar**, İstanbul, Koç Üniversitesi Yayınları, 2010, s: 160

[263]Usal, Z.O. a.g.e. a.g.m. s: 161

olmaya ve liderlik vasıflarını kazandırmaya yönelik eğitim programlarının yürütülmemesi, seçim sistemlerinin dezavantajlarıdır.

Fakat tüm bu engellere karşın kadın parlamenter sayısındaki artış bazı argümanlara dayanmaktadır.[264] İlk argüman şekli temsile odaklanan adalet argümanıdır. Buna göre daha fazla kadın parlamenter olmalıdır çünkü toplumun yarısını kadınlar oluşturmaktadır ve yetersiz temsil adil ve eşit bir toplumun gelişimini ve meşruiyetini sekteye uğratır. Diğer argüman maddi temsile odaklanan "temsil veya kadının yararı" argümanıdır. Ancak kadınların temsilinin kadınların menfaatini gözeteceği düşüncesine yaslanmaktadır. Üçüncü argüman ise demokrasi argümanıdır. Çünkü kadının siyasetteki yokluğu veya yetersiz temsili, demokrasinin zayıflamasına ve kadınların sahip olduğu farklı tecrübelerin demokratik usullere yeni yöntemler ve bakış açıları getireceği düşünülmektedir.

"Kadınlar Kalkınma ve Sosyal Adalet" adlı çalışmayla özellikle küreselleşen dünyada yoksulluğun kadınlar üzerindeki etkisine değinen Toksöz, Özkazanç ve Poyraz; genel olarak kadın sorunun aşılmasında çeşitli öneriler getirmektedirler. Buna göre[265]; Anayasa herkesin dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep vb. sebeplerle ayrım gözetilmeksizin kanun önünde eşit olduğunu söylemektedir. Ancak Türkiye'de kadınların durumunu iyileştirmek için kadın erkek eşitliğinin, Anayasa'da açık biçimde yer alması, kadın ve erkeğin haklar bakımından eşit olduğu belirtilmesi gerekmektedir. Söz konusu Anayasanın kadın-erkek eşitliğini öngörmesi gerekmektedir aksi halde bu anayasanın demokratik olması mümkün görünmemektedir. Anayasa bu doğrultuda değiştirilmeli, bütün yasa ve yasal belgeler, Anayasa'da yer alacak bu eşitlik maddesine ve Türkiye'nin imzaladığı uluslararası sözleşmelere göre gözden geçirilmelidir. Bu çalışmaya göre, kadınların durumunu iyileştirmenin bir diğer ön koşulu, yaşamın her alanına özellikle çalışma yaşamına ilişkin bilgilerin toplumsal cinsiyet temelinde toplanması gerekmektedir. Çünkü, kadına ilişkin veri tabanı oluştukça onun durumunu iyileştirecek öneriler geliştirilmesi mümkün olabilecektir. DİE'nin bu konuda çalışmalar yürüten ilgili birimi genişletilmelidir. Ayrıca, herkesin temel eğitim görmesi, 5 yaş altı çocuk ölümlerinin ve anne ölümlerinin azaltılması, kadınlara anne sağlığı hizmetleri sunulması, genelde sağlık hizmetlerinden her iki cinsin de eşit yararlanmasının sağlanması ve mutlak yoksulluğun ortadan kaldırılması, yoksullukla mücadelenin ön koşullarını oluşturmaktadır. Bunların sağlanabilmesi için temel sosyal hizmetlere yani temel sağlık, temel eğitim, beslenme programları, düşük maliyetli su ve kanalizasyon hizmetlerine kaynak ayrılması gerekmektedir. Bu nedenle, Türkiye hem aldığı tüm resmi kalkınma yardımlarının, hem de devlet bütçesinin %20'sini bu hizmetlerin sağlanması için ayırmalı ve kullanmalıdır. Bunların dışında kadınların yoksulluğuyla mücadele etmek için ek önlemler alınmalıdır.

---

[264]Usal, Z.O. a.g.e. a.g.m. s: 162

[265] Toksöz, Gülay.-Özkazanç, Alev.-Poyraz, Bedriye. **Kadınlar Kalkınma ve Sosyal Adalet**, Ankara, Ankara Üniversitesi Kadın Sorunları ve Araştırma Merkezi Yayınları, 2001

KAYNAKÇA:

Akal, Cemal Bali. *Siyasi İktidarın Cinsiyeti*, Ankara, İmge Kitabevi, 1994, s: 13

Alkan, Ayten. *Yerel Politika ve Kadın* Ankara; Ankara Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 2000

Arat, Yeşim. "Türkiye'de Kadın Milletvekillerinin Değişen Siyasal Roller, 1934-1980", içinde: *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler*

Arat, Yeşim. *Radikal Gazetesi*, 8 Nisan 2007

Aristoteles,*On TheGeneration of Animals*. I, 4:2, 767 B5-15 ve II, 3:737a; "The Works of Aristotle". Ed. J. A. Smith ve W. D. Ross, Oxford UniversityPress, Londra, 1910'dan aktaran;

Berktay, Fatmagül. "Felsefenin Kadına Bakışı", içinde:*Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları Eşitsizlikler, Mücadeleler Kazenımlar*, İstanbul, Koç Üniversitesi Yayınları, 2010

Eroğul, Cem. *Devlet Yönetimine Katılma Hakkı*, Ankara, İmge Yayınları, 1991

EugeneEnriquez. *De La Horde â l'Etat*s.237'den aktaran Akal (1994)

Güneş-Ayata, Ayşe ve Gölgelioğlu, Özlem "Fırsat Eşitliği mi Sonuçta Eşitlik mi? 2000'li Yıllarda Kadın Kotası Tartışmaları", içinde:*Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları Eşitsizlikler, Mücadeleler Kazenımlar*, İstanbul, Koç Üniversitesi Yayınları, 2010

Güneş-Ayata, Ayşe. "Laiklik Güç ve Katılım Üçgeninde Türkiye'de Kadın ve Siyaset", içinde: *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler*

İlkkaracan, İpek-Pınar. "Kuldan Yurttaş'a Kadınlar Neresinde?", içinde: *75 Yılda Tebaa'danYurttaş'a Doğru*, İstanbul, Türkiye İş Bankası Yayınları, 1998

Kalaycıoğlu, Ersin. *Karşılaştırmalı Siyasal Katılma*, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler fakültesi Yayınları, 1983

Kardam, Nükhet. *Radikal 2*, 25 Mart 2007

Kışlalı, Ahmet Taner. *"Siyasi Tutumlarda Kuşak ve Cinsiyet Etkenleri"*, içinde: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, C. XXXI, Mart-Aralık, 1976 s:125

Lloyd, Genevieve. *Erkek Akıl* Batı Felsefesinde 'Erkek' ve 'Kadın'. İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1996

Mert, Nuray. *Radikal Gazetesi*, 27 Mart 2007

Norris, Pippa. "Women'sLegislativeParticipation in Western Europe", içinde: *WomenandPolitics in Western Europe,* ed. Slyvia B. Bashevkis, Londra: Frank Cass&Co. Ltd, s:90-101'den aktaran: Güneş-Ayata. veGölgelioğlu. a.g.m. a.g.e.

Özüerman, Tülay. "Kadının Siyasal Kimliği-Simgeselden Olgusala", içinde: *Farklı Cinslerin Eşitliği Sempozyumu*, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, 1998

Sancar, Serpil Üşür. "Otoriter Türk Modernleşmesinin Cinsiyet Rejimi", içinde: ka*saum.ankara.edu.tr/yazi.php?yad=10127 –*

Şahin, Özlem. *Kadınlar İçin Kadınlarla Birlikte Siyaset*, Ankara, Ankara Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 2000

Tekeli, Şirin. “Türkiye’de Kadının Siyasal Hayattaki Yeri”, içinde: *Türk Toplumunda Kadın*, der: Nermin Abadan Unat. Ankara, Türk Sosyal Bilimler Derneği, 1979

Tokgöz, Oya. “Kadın Seçmen İmgesi: Türkiye’de Kadının Bireysel Siyasal Katılımı Üzerine Bir Deneme”,içinde: *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt:27, Sayı: 4 Aralık 1994

Toksöz, Gülay.-Özkazanç, Alev.-Poyraz, Bedriye. *Kadınlar, Kalkınma ve Sosyal Adalet,* Ankara; Ankara Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 2001

Turner. Bryan. *Eşitlik*, Ankara, Dost Kitabevi Yayınları, 1997

Usal, Zeynep Oya. “Uluslararası İnsan Hakları Hukuku Merceğinden Kadının Siyasal Hayata Katılımı ve Bazı Kota Uygulamaları”, içinde:*Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları Eşitsizlikler, Mücadeleler Kazanımlar,* İstanbul, Koç Üniversitesi Yayınları, 2010

Üşür, Serpil. *Siyasal Yaşam ve Kadınlara Destek Politikaları,* Ankara, Başbakanlık Kadın Sorunları ve Statüsü Genel Müdürlüğü Yayınları, 1997, s: 71

T.B.M.M. Kadının Statüsünü Araştırma Komisyonu Raporu, Aralık 1998

İstatistiklerle Kadın, 1997-1990, DİE, 1995

http://www.ipu.org/wmn-e/clasif.htm. 29.01.2009

www.forumps.com

TURGUT UYAR ŞİİRİNDE BİR EROTİK UNSUR OLARAK ÖLÜM TEMASI: AKÇABURGAZLI YEKTA

İlkay DEMİRKÜREK AKAN
Dr. Öğretim Üyesi, Munzur Üniversitesi, idemirkurek@munzur.edu.tr

ÖZET

Ölüm ve yaşam ikilemi varoluşla birlikte insan yaşantı ve düşünce dünyasını belirleyen asal bir kavram olarak yerini korumaktadır. Yaşamın anlamı bazen yakın bazen uzak bir tükenişi işaret eden bu nihai sonla doğrudan ilişkilidir. Aslında burada bahsi geçen ikilem diğer tüm felsefi ikilemlerde olduğu gibi bir ayrılığı değil bir bütünlüğü ifade etmektedir. İster gece-gündüz, ister yaşam-ölüm, ister nefret-sevgi hangi ikilemden söz edersek edelim biri olmadan anlam bulamayan bir öteki kavramdan söz ediyoruz demektir. Doğa ve insanlık tarihi bir bakıma karşıtlıklar tarihidir. Tüm oluş ve formaların sonunu imleyen ölümün kendisi artık ebedi bir olguya dönüşmüştür. Bu form karşısında insanoğlunun biçare çırpınışı ve arayışı sanatın temelini oluşturmaktadır. Sanat, sadece insana özgü olan bir bilginin varlığı üzerine kurulmuştur ve insan ölümlülüğü, sanatın varoluş nedeni, hedefi ve konusudur. Tıpkı sanat gibi ölüm olgusuyla karmaşık bir ilişki içinde olan erotizm de ölüme bir yanıt niteliği taşır. Sanatta ve özellikle şiirde ölümün gölgesinde temellenen bu arayışa bakmak toplumsal ve düşünsel hayatı algılamada en az felsefeye bakmak kadar önemlidir. Söz konusu önem erotizmin cinsellik üzerinde ve şiirin dil üzerindeki iktidarından ileri gelmektedir. Her iki durumda da iktidar olguların kendiliğinden ve sınırsız imgelem alanlarından kaynaklanır. Erotik eylem cinselliği törene, ayine dönüştürür, şiirsel eylem ise dili ritm ve eğretilemeye dönüştürür. Bu noktadan hareketle bu çalışmada Georges Bataille'ın erotizm- ölüm birliği düşüncesinden yola çıkarak şiirde ölüm temasının erotik bir unsura dönüşmesi üzerinde duracağım. Bu perspektifle Turgut Uyar'ın "Akçaburgazlı Yekta'nın Mahkeme Kararını Aldığında Söylediği Mezmurdur" ve "İki Dalga Katı Arasında Ne Yapacağını Şaşıran Akçaburgazlı Yekta'nın Söylediği Mezmurdur." adlı şiirlerini erotizm ve ölüm birliğine ilişkin imgeler etrafında açımlamaya çalışacağım.

Anahtar sözcükler: Turgut Uyar, Akçaburgazlı Yekta, ölüm, erotizm, şiir.

THE SUBJECT OF DEATH AS A EROTİC COMPONENT İN POETRY TURGUT UYAR: AKÇABURGAZLI YEKTA

ABSTRACT

The dilemma of life and death as a fundamental concept that determines the world of human life and thought has been in place since human existence. The meaning of life is directly related to this final ending, which sometimes signals an imminent sometimes distant death. In fact, the dichotomy mentioned here, as in all other philosophical dilemmas, does not represent a separation but rather an integrity. Whether we are talking about day- night, life-death, hate-love, whatever dilemma we are talking about, we are talking about another concept that cannot find meaning without other. In a sense, the history of nature and humanity is the history of contrast. And death itself, which marks the end of all forms and shapes, has become an eternal form from now on. The desperate struggle and seeking of humankind in the face of this form is the basis of art. Art is founded on the existence of knowledge that is unique only to human and human mortality is the reason, goal and subject of art. Just like art, eroticism, which is in a complex relationship with the phenomenon of death, is a response to death. Exploring at this seeking, which is based in the shadow of death in art and especially in poetry, is as important as looking at philosophy in the perception of social and intellectual life. The importance in question comes from eroticism's power over sexuality and poetry's power over language. in both cases, power arises from spontaneous and limitless areas of imagery of phenomena. Erotic action transforms sexuality into ceremony and ritual , while poetic action transforms language into rhythm and metaphor. From this point forth, what I want to do in this study is to examine how the theme of death in poetry has turned into an erotic element, based on Georges Bataille's idea of unity of eroticism and death. With this perspective, Turgut Uyar's poems "Akçaburgazlı Yekta'nın Mahkeme Kararını Aldığında Söylediği Mezmurdur" and "İki Dalga Katı Arasında Ne Yapacağını Şaşıran Akçaburgazlı Yekta'nın Söylediği Mezmurdur" will be examined and imageries related to unity of eroticism and death will be emphasized.

Keywords: Turgut Uyar, Akçaburgazlı Yekta, death, erotizm, poetry.

GİRİŞ

Ölüm ve yaşam ikilemi insan var olalı beri, insan yaşantı ve düşünce dünyasını belirleyen asal bir kavram olarak yerini korumaktadır. Yaşamın anlamı bazen yakın bazen uzak bir tükenişi işaret eden bu nihai sonla doğrudan ilişkilidir. Aslında burada bahsi geçen ikilem diğer tüm felsefi ikilemlerde olduğu gibi bir ayrılığı değil bir bütünlüğü ifade etmektedir. İster gece-gündüz, ister yaşam-ölüm, ister nefret-sevgi hangi ikilemden söz edersek edelim biri olmadan anlam bulamayan bir öteki kavramdan söz ediyoruz demektir. Doğa ve insanlık tarihi karşıtlıklar tarihidir bir bakıma. Ve tüm biçim ve formaların sonunu imleyen ölümün kendisi ebedi bir forma dönüşmüştür artık. Bu form karşısında insanoğlunun biçare çırpınışı ve arayışı sanatın temelini oluşturmaktadır.

İnsanı, kendi ölümlülüğünü yani doğasını unutma tehlikesinden koruma görevinin büyük ölçüde sanata düştüğünü söyleyen Baumann, insan ölümlülüğünün, sanatın varoluş nedeni, hedefi ve konusu olduğunu, sanatın sadece insana özgü olan bir bilginin varlığı üzerine kurulduğunu ve bu bilgi üzerinde var olmaya devam edeceğini belirtir. Bu da ölümün verili olduğu, oysa ölümsüzlüğün erişilmesi gerektiğidir. Ölümsüzlüğe bir kere ulaşıldı mı, sona ermemesi için koruma altına alınmalıdır. Sanatın öyküsünde öne sürüldüğü gibi, sanat dünyaya ölümün bilinci ile gelmiştir ve ölümün unutulduğu dakikada da, sanat ya ölecek ya da artık ilgi uyandırmayacaktır.[266]

Baumann gibi Bataille da eserlerinde sıklıkla yaşam, ölüm, sanat arasındaki ilişkiye gönderme yapar. Bataille'ın eserlerinde en baskın, en güçlü, en lirik tema kuşkusuz ölüm-yaşam-erotizm birliğidir. "Erotizm, hayatın ölüm derecesinde onaylanmasıdır"[267] diyen Bataille'a göre, insanlık tarihindeki en büyük iki olay, önce aletlerin ve sonra da sanatın ortaya çıkmasıydı. Aletler çalışmanın, mesainin başlamasını; sanat eserleri de oyunun başlamasını simgeliyordu. Aslında baştan, erotizmde saklı olan yaşamsallık vaadi ile ölümün verdiği acı arasında ilişki kurmak zordur. Çünkü, yaşamın ancak ölüm sayesinde yenilendiğini unuturuz. Oysa, ölüm ve erotizm özdeştir. İkisi de yaşamın sınırsızca harcanmasıdır. İkisi de akıllı, bilgili, amaçlı, işlevli, üretken –dolayısıyla süreksiz– insanın varlığına son verir.[268]

Ölüm, her insanın bildiği ve unuttuğu bir gerçektir, ancak bir hatırlatıcı ve uyarıcı olarak hep yanımızdadır. Ölümü hatırlamak sınırları hatırlamak gibidir aslında.[269] Burada sınır kavramı üzerinde düşünmek gerekiyor. Sınır olarak gördüğümüz "şeyler" tam da belirsizliğin kurulduğu alanlardır ve kavramlar arası ilişkilerin vuku bulduğu yerleri işaret ederler. Yaşam ve ölüm arasındaki sınır aynı zamanda yaşam ve ölüm arasındaki ilişkinin kurulduğu belirsiz alandır. Nitekim hayvan-insan arasındaki sınır da öyledir.

Bataille'a göre, insan sadece aletleriyle akıllı işler yaparak hayvanlardan kopmaz. Bu tür iş yapmaya direnen, onu ihlal eden, aklını kullanmaya dayanmayan ve kendinden başka amacı olmayan güdüleri, duygulanımları dolayısıyla da hayvanlardan ayrılır. Yani sadece aklı sayesinde değil, ona karşı direnen ve onu ihlal eden arzularıyla

---

[266] Baumann, Zygmunt. **Sanat, Ölüm, Postmodernite ve Aralarındaki İlişkiye Dair**. İstanbul. 1999, s.115

[267] Bataille, Georges. **Erotizm**. Bilkamat Basım sanayi Ltd. Şti. 1993 s.13

[268] Artun, Ali. **Georges Bataille'da Erotizmle Ölümün Birliği ve Sanat.** https://www.e-skop.com/skopbulten/sanat-ve-olum-georges-batailleda-erotizmle-olumun-birligi-ve-sanat/2304 (Erişim tarihi: 20.04.2020)

[269] Tokdemir, İdil. **Sanatta Ölüm Kavramının Ölüm ve Cinsellik Üzerinden Deneyimlenmesi**. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü. Sanatta Yeterlik Sanat Çalışması Raporu. Ankara. 2008, s. 4

ve hayalleriyle de insan olur. Sadece iş yaparak değil, iş yapmayı feda ettiği erotizm aracılığıyla da insanlaşır. Ve asıl, ölümlü olduğunu fark etmesiyle hayvanlardan ayrılır. Çünkü iş hayatına, çalışmaya son veren en mutlak hadise ölüm. İşte, erotizm-ölüm birliği böyle uyanır.[270]

Bir kavram ve çerçevesi üzerine düşünürken yol bizi daima felsefeye götürecektir. Felsefe geleneğine göre Eros, karanlığı ışıkla, maddeyi tinle, cinselliği düşünceyle, burayı orayla kaynaştıran bir tanrısal güçtür. Daha eksiksiz görünüler bulmak için yalnızca felsefecilere değil şairlerle romancılara da bakmamız gerek[271] diyen Octavio Paz haksız değildir. Bu çalışmada yapmak istediğim şey, tam da budur. Georges Bataille'ın yukarıda sözü edilen erotizm- ölüm birliğinden yola çıkarak şiirde ölüm temasının nasıl erotik bir unsura dönüştüğünü incelemek.

Bu perspektifle Turgut Uyar'ın "Akçaburgazlı Yekta'nın Mahkeme Kararını Aldığında Söylediği Mezmurdur" ve "İki Dalga Katı Arasında Ne Yapacağını Şaşıran Akçaburgazlı Yekta'nın Söylediği Mezmurdur." adlı şiirleri incelenerek erotizm ve ölüm birliğine ilişkin imgeler üzerinde durulacaktır.

Erotizm-Ölüm-Şiir üçgeni

Erotizm ve imgeler aracılığıyla düşünmek insana has bir mevhumdur. Yalnızca hayvan cinselliği de değildir erotizm; bir törendir, bir gösteridir der Octavio Paz. Erotik imge ve şiirsel imgeyi karşılaşrtırdığı eserinde Paz; erotizmin cinsel bir değiştirim, bir eğretileme olduğunu söyler. Hem erotik eylemi, hem de şiirsel eylemi tetikleyen, imgelemdir. İmgelem, cinselliği törene ve ayine, dili ritm ve eğretilemeye dönüştürür. Şiirsel imge, karşıt gerçekliklerin kavuşmasıdır, uyak ise seslerin çiftleşmesi; şiir, temelde erotizmden yola çıktığından dili de, dünyayı da erotikleştirir.[272] Bu düşünceler bizi, erotizmin cinsellik üzerinde, şiirin ise dil üzerinde bir iktidara dönüştüğü fikrine yöneltir. Bu iktidarın gücü kendiliğindenliğinden gelmektedir. Benzer biçimde; "Georges Bataille'da Erotizmle Ölümün Birliği ve Sanat" adlı çalışmasında Ali Artun, ölüm ve erotizm üzerine Bataille'ın düşüncelerini aktarırken ölüm ve erotizmin insan hayatının sürekliliğini sağladığını ve otonom olduklarını söyler. Çünkü akla, bilgiye, tasarıma dayanmazlar. Kendi kendileri için vardırlar ve kendileri dışındaki etmenlere tabi değillerdir; hükümrandırlar.

Bataille'in ölüm ve erotizm arasındaki bağlaşıklık kurması, aslında rastgele bir çıkarım da değildir. Erotizmin bir varoluş-yokoluş meselesi olduğu yönündeki düşünce, erotik durumun ölümle birebir bağlantılı olduğu, esrime hâlinin ölümün sınırları içine girip çıkma gibi bir metaforik hâle büründüğü fikirlerinden beslenir. En nihayet, erotik hâlin çıkarı, bir cinsel kararlılık değil, bir ölüm duygusu sürekliliğidir.[273]

Artun, aynı düşünceyi detaylandırarak şöyle aktarır:[274]

---

[270] Artun, A.li. A.g.y.

[271] Paz, Octavio. **Çifte Alev/ Aşk ve Erotizm**. Everest Yayınları. İstanbul. 2016, s.29
[272] Paz. A.g.y. s.12
[273] Okumuş, Hamza Celallettin. **Pornografi, Ölüm ve Kötülük: Georges Bataille**. http://www.neokuyorum.org/pornografi-olum-ve-kotuluk-georges-bataille/

[274] Artun. A.g.y.

"Bataille için, ölüm de, erotizm de yaşamın sınırsızca harcanmasıdır. İçimizi dolduran enerjinin ve arzunun, hesapsızca, bilgisizce, anlamsızca sarf edilmesidir. Güneşin ve doğanın sunduğu sonsuz kaynakların ihtiyaç gözetmeden tüketilmesidir. Yaşamın ifrat düzeyleridir. Faydaya dayalı bir ekonominin yönettiği dünyada, ölüm ve erotizm israftır, lükstür. Bunların ekonomiyi tanımlayan ilkelerle, ihtiyaçla, faydayla, üretimle, çıkarla, değerle, emekle, parayla bir ilgisi yoktur. Dolayısıyla ölüm-erotizm birliği, ihtiyaç yerine arzunun, fayda yerine hazzın, emek yerine oyunun, kıtlık yerine bolluğun, değer yerine bayağılığın, tasarruf yerine sarfiyatın egemen olduğu, ekonomiye karşıt bir anti-ekonomi oluşturur. Kurban ayinleri, orjiler, festivaller, şölenler bu anti-ekonominin hüküm sürdüğü âlemlerdir. İşe dayalı ekonomik hayata özgü sınırların, kuralların, koşulların sonuna kadar ihlal edildiği olaylardır. Bir ekonomik varlık olarak, bir homo economicus olarak insanın nihayetidir."

Bataille'ın gözünde sanat ve edebiyat da, kurban ayinleri kadar şiddetli bir ihlal hareketidir: "Kurban etme deliliktir, her türlü bilgiden vazgeçmedir, boşluğa düşüştür"[275]. Bilgisizliktir, akılsızlıktır çünkü baştan aşağıya bir eylemdir; en önemli ânı, ölüm ânı olan bir deneydir. Şiddettir, kan dökmedir. "Tüm suçların en büyüğüdür". "Kurban etme ahlaksızdır, şiir ahlaksızdır". Çünkü şiir, "sözcüklerin basit olarak kurban edilmesidir".[276]

Şiir, duyuların verileri çıplak haldeyken anlam kabul etmez; bununla birlikte, şiir dış dünyanın sürekli olarak küçümsenmesi de değildir, hatta pek ender olarak bunu yapar. Onun asıl reddettiği, nesnelerin kendi aralarına koyduklan kesin sınırlardır, onların dışsal olma özellikleri değil. Şiir, yakın gerçekliği hem reddeder hem de ortadan kaldırır; çünkü onu, dünyanın hakiki görüntüsünü bizlerden saklayan bir perde olarak görür.[277] Yalnız ve yalnız, şeylerin sınırını reddeden ve ortadan kaldıran şiir, bizi kendi sınırsızlığına kavuşturma erdemini gösterebilir; tek kelimeyle dünya, onun hakkında sahip olduğumuz imge kutsallaştığı an gözlerimizin önüne serilir; çünkü kutsal olan her şey şiirseldir ve şiirsel olan her şey kutsaldır.[278]

Kuşkusuz egemendir; ama nesnelere sahip olmak gibi değil, arzu gibi. Elbette şiir, kendi imparatorluğunun kapladığı ala nı açıklayacaktır, ancak bizler bu alanı seyretmeye başladığımız an, onun elle tutulmaz bir aldatmaca olduğunu anlamamışsak onu sey retme ayrıcalığından asla yararlanamayız; bu bir imparatorluk değil şiirin güçsüzlüğüdür aslında.[279]

TURGUT UYAR'IN ŞİİR EVRENİ

Sözü her anlamıyla kullanabilen, bunu yaparken de hayatın dışına çıkıp kendini ve sanatını soyutlamadan, okurla aynı evrende yaşayarak var olan usta bir şair olan[280] Turgut Uyar; yeni şeylerin ancak yeni biçimlerde

---

[275] Bataille, Georges. ***İç Deney***. *Yapı Kredi Yayınları*, İstanbul. 1995, s. 71.
[276] Bataille, G. A.g.y. s. 156
[277] Bataille, Georges. ***Edebiyat ve Kötülük.*** Ayrıntı Yayınları, İstanbul. 2004, s. 69.
[278] Bataille, G. A.g.y. s.70
[279] Bataille. A.g.y. s.71
[280] Kırıcı, Ozan. **Turgut Uyar'ın Şiir Anlayışı Üzerine**. https://www.academia.edu/35758419/Turgut_Uyar%C4%B1n_%C5%9Eiir_Anlay%C4%B1%C5%9F%C4%B1_%C3%9Czerine_-_Ozan_K%C4%B1r%C4%B1c%C4%B1 (Erişim tarihi: 28.04.2020)

söylenebileceğine ya da insanı yeni biçimlerin, ister istemez yeni şeyler söylemeye zorlayacağına inanır.[281] Turgut Uyar'a göre şairin işi; insana özgü kararsızlık, can sıkıntısı, endişe gibi genel geçer durumları, şiirin kutsal uğraşısı içinde ele alıp işlemektir.[282] İlk bakışta, okunuşta sevilmeyen, ancak üstüne çok düşüldükten sonra anlaşılıp yerli yerine oturtulabilecek bir şiir yazar. Turgut Uyar'ın yazdıkları, 'Bir solukta okunan' parlak, çarpıcı, gönül çelici bir şiir değildir. Dizeleri; Cemal Süreya, Ece Ayhan, Edip Cansever, İlhan Berk gibi okuru hemen yakalamaz, çarpmaz. Turgut Uyar'ın şiiri, bir zaman geçtikten sonra, yakalar okuru. Bir de bakılır ki, dilde bir Turgut Uyar dizesi… Keskin zehirler gibi, kana hemen karışan şiiri yoktur. Hatta bu tür şiir anlayışıyla inatlaşır.[283] Dünyanın En Güzel Arabistanı ile başlayan ikinci dönem şiirlerinde, büyük şehrin kalabalığında kendi köşesine çekilmiş, kendini rahatsız eden durumları sessizce eleştiren, reddeden bir insanın yine kendi âlemine, zihninde yarattığı dünyasına sığınışını görürüz.[284]

Turgut Uyar ikinci yeni şiirinin en ayrıksı şairidir. Ayrıksılığı şiirinin örtüklüğünden kaynaklanmaz, ki genel anlamda ikinci yeni şiiri için kullanılagelen en yaygın belirlemelerden biridir örtüklük. Uyar'ın ayrıksılığı ise daha çok şiir kişilerinin ruh iklimiyle ilgilidir. Basit söyleyişinin altında katmanlı bir yalnızlık ve bireyin iç sıkıntıları yatar. Uyumsuz ama garip bir biçimde huzurlu, canı sıkılan ama küçük detaylardan devasa hazlar ören, yalnız insanlardır bunlar. Kalabalık yalnızlıklar, iç sıkıntısı, çağıyla uyumsuz insanlar Turgut Uyar şiirinin temel argümanlarıdır.

Uyar şiiri ile iki yazar arasında bazı bağlantılar kurulabilir. Bunlardan biri Dostoyevski diğeri Yusuf Atılgan'dır. Kısa bir biçimde izah etmeye çalışacağım. Fakat öncelikle şunu belirtmekte fayda var: Çağımız bir şey ve öteki arasında ilişkilendirme veya ilişkisizlik kurma bakımından oldukça olanaklı bir düşünsel ortam sunmaktadır. Yani benim kurduğum bağın dışında başka biri "benzemezlikleri" üzerinden bir metin kurup geliştirebilir. Bu ön kabulle öncelikle Dostoyevski bağlantısına değinelim. Uyar'ın şiir kişileri tıpkı Dostoyevski roman karakterleri gibi beklenmedik davranışlar sergileyebilirler. Birden cinayet işleyebilir, nedensiz bir ormanı yakabilir, bir şehri terk edebilirler. Ne iyi ne kötüdürler, insanlığın her hali damıtılmış bir şekilde bu karakterlerde vardır. En masum görünende bir kötülük, en vahşi karakterde iyilik ortaya çıkabilir. ve söz konusu ortaya çıkış öyle bir atmosferde sunulur ki okur bu beklenmedikliği doğal karşılar. Birkaç örnek vermekte fayda var:

"Gittim bir ormanı dört ucundan tutuşturdum geldim

burada bana göre bir şeyler vardı"[285]

---

[281] Kekeç, İsmail. **Düzyazılarından Hareketle Turgut Uyar'ın Şiir Anlayışı ve Bir Eleştirmen Olarak Turgut Uyar.** Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi Cilt/Volume: 2, Sayı/Issue: 2, Yaz/Summer 2018

[282] Akbayır, Sıddık. **Turgut Uyar İçin Bir Poetika Denemesi**. https://www.okuryazar.tv/siddik-akbayir-turgut-uyar-icin-bir-poetika-denemesi/ (Erişim Tarihi: 28.04.2020)

[283] Caner, Fırat. **Turgut Uyar'ın Huzursuzluğu**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bilkent Üniversitesi, Türk edebiyatın Bölümü. Ankara. 2006, s.86

[284] Yılmaz, Mehmet. **Kente Alışamayan Uyumsuz Bireyin Öyküsü: Turgut Uyar'ın Geyikli Gece Şiiri Üzerine Bir Tahlil Denemesi.** Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3 Summer 2011, p.1893-1906 TURKEY

[285] Uyar, **Turgut. Dünyanın En Güzel Arabistanı.** Can yayınları, İstanbul. 1994, s.60

"Aldatıldığımız önemli değildi yoksa

Herkesin unuttuğunu biz hatırlamasak

Gümüş semaverleri ve eski şeyleri

Salt yadsımak için sevmiyorduk

Kötüydük de ondan mı diyeceksiniz

Ne iyiydik ne kötüydük"[286]

"Örneğin üç bardak şarap içsek kurtulurduk

Yahut bir adam bıçaklasak"[287]

Buna benzer onlarca örnek bulunabilir elbette. Dostoyevski ile Uyar arasında ikinci ortaklık her türlü insanın kurgularına dahil etmeleridir. Vurguncular, haydutlar, dalavereciler, üç kağıtçılar, hainler, hırsızlar... Terziler Geldiler şiirinde hepsi bir araya gelerek "büyük ses"i oluştururlar. Buradaki büyük ses insanlıktır.

"-çocuklar, kadınlar, erkekler görkemli yahut

darmadağın giysileriyle herkes

körler ve cüzzamlılar,

bütün kutsal kitaplar kalabalığı,

ermişler, kargışlılar ve günahlılar

gebe kadınlar, vâz edenler

ve dondurmacılar ve at cambazları ve

tecimenler ve kıralcılar ve gemicilerle

Tanrıtanımazlar ve tefeciler ve

yalvaçlar...-

ormanlardan ve kıyılardan ve kıraç yerlerden gelmiş

[286] Uyar. A.g.y. s.8
[287] Uyar. A.g.y. s.8

senin mutlu ovanı doldurup

haykırırlardı.

Büyük esler içinde sen, geçerdin..."[288]

Yukarıda sözünü ettiğimiz ikinci yazar, Yusuf Atılgan'la ortaklığı ise yarattıkları karakterlerin (özellikle Zebercet ve Akçaburgazlı Yekta) iç dünyalarının benzerliğidir. Burada söz ettiğimiz Yusuf Atılgan'ın Anayurt Oteli eserinin baş kahramanı Zebercet ile Akçaburgazlı Yekta arasındaki benzerliktir. Karakter kurulumunda, iç konuşmalarda, karakterlerin dış dünyayı algılama biçimlerinde, sıkıntı, yalnızlık, ayrıksılık, uyumsuzlukla donanmış ruh hallerinde bu ortaklığı görmek mümkündür. Zebercet ve Yekta'nın içlerinden geçenler, çarşılarda gezinirken odaklandıkları detaylar, kendileriyle didişmeleri çok benzerdir. Aralarındaki tek fark Zebercet'in fiziksel görünümü karşısında hissettiği yaralanmışlık duygusunun yekta da olmamasıdır. Hem Zebercet'in hem Yekta'nın yaşamının izini sürerken okura daima bir "loşluk" eşlik eder. Her şey az ışıklıdır. Yani belirsizdir. Her iki karakter de hayat karşısında zaman zaman tiksintiye kapılırlar.

"Hiç umurumda değil yoksa yalnızlıklar, bozuk paralar, uzun boylu ayışıkları, gelip gelip giden sarhoşluklar, sabahleyin yalnız yatakta az az üşümek, hani insanın kendi kendini bulamadığı, hatırlayamadığı saatler olur ya, işte onlar. bir keresinde böyle saatlerin birinde bir şarkı duymuştum da işimi gücümü koyup sokak sokak bir kadın aramaya çıkmıştım. sonra bulamamıştım. Bir iğrenmiştim nedense, gidip bir köşede kusmuştum."[289]

Zebercet horoz dövüşlerine gider, sinemaya gidip şiddet filmleri izler. Yekta da aynı şekilde hareket eder.

"Bir başka sefer gidip sinemaların girişlerine duracağım, önce ta-

banca bıçak dövüşen sonra sevişen kadın erkek resimlerine

bakacağım. Uzun uzun

Sonra dalacağım kalabalığa."[290]

Ölümlü Yaşamaya Her günkü Çağrı'da[291] Yekta olduğunu düşündüğümüz şiir kişisi bir cinayet sonrası içinden şunları geçirir: *"Halbuki birçok şey söylenebilirdi. Yadsınırdı örneğin. Ben vurmadım denirdi. Yalvarırdı, kaçardı hiç değilse insan. Türkü bile çağırabilirdi. Herif sokağın ortasında yatıyordu. Kan içinde*

[288] Uyar. A.g.y. s.112
[289] Uyar. A.g.y. s.16
[290] Uyar. A.g.y. s.63
[291] Uyar. A.g.y. s.65

yatıyordu. Tıpkı ölmüş gibi. Belki de ölmüştü. Öldüyse eğer, sinemalara gidemeyecekti. Sıkıldı mı oturup ağlamayacaktı. Saçları kandan yapış yapıştı. Hem geceydi hem karanlıktı. Bir direkte bir lamba yanıyordu. Bildiğimiz lambalardan. Bir de bulut. Halbuki birçok şey söylenebilirdi. Polis dirseğimi sıktı. Ama hiç acımadı. Artık rahattım. Ayaklarım yerdeydi. Elle tutulurdu yaşadığım. Bir korkuyordum, bir korkuyordum. Titremek geliyordu içimden. Üstelik korkmaktan hoşlanıyordum. Bir şeyler özlüyordum korktuğum zaman. Muz gibi, tüylü şeftali gibi, sıcacık kadın gibi. Ama değildi, bunlar değildi. Neydi bilmiyorum." Zebercet de cinayet işledikten sonra büyük bir rahatlama ve arınma hisseder. Pişmanlık duymaz.

Zebercet Gecikmeli Ankara treniyle Gelen Kadın'a aşık olduğunda ilk işi gidip yeni giysiler almak olur. Aşk Zebercet'in kendini sevmesi için bir olanaktır. Tıpkı Zebercet gibi Yekta da aynı düşünceye kapılır. *(Bir kantar Memuru için) İncil* adlı şiirde Yekta; *"Dünyayı çarşıları giysilerimi kendimi onunla sevmek istiyordum"* der. kendini sevmek ise dünyayı sevmek için bir neden bulma çabası, anlam arayışı olarak okunabilir. fakat ilginç bir biçimde bu neden bulunduğunda, hemen darmadağın edilerek önemsizleştirilir. Aslına bakılırsa Uyar'ın şiir kişilerinin genel anlamda çabaladıkları görülebilir. Yaşamaya, sevmeye, kabul etmeye, sıkılmamaya, katlanmaya çabalarlar. O nedenle bazen eşyalarla, bazen kendileriyle bazen de tanrıyla konuşurlar.

Uyar'ın şiir evrenini oluşturan önemli kavramlardan biri de "azlık"tır. Uyar'ın şiirinde her şey biraz ya da az vardır. Çokluğun, kabarmanın, taşmanın şiiri değil sızmanın şiiridir çünkü. Belki de okundukça daha anlaşılır olması, daha çok sevilmesi bundan kaynaklanmaktadır. yetinmeyi, hayatı olduğu gibi kabullenmeyi, küçük detaylarda yaşamı yakalamayı sembolize eder azlık. Küçük-büyük kavramlarını da oldukça sık kullanır. İlginç bir biçimde Uyar, "Ellerimde Bir Çalgı" şiirinde belki bilmeden "büyük ölüm" den bahseder. Çünkü Uyar'a göre yaşam sonsuz küçük ölümden oluşur ve yaşamın sonunu imleyen ölüm ise büyük ölümdür. Burada, Bataille'ın *Erotizm* kitabında *petit mort*'tan bahsedişi anımsanabilir. Bataille'a göre; cinsel haz o kadar tahrip edicidir ki, doruk noktasına 'küçük ölüm' (*la petite mort*) denir."[292]

Genellikle erkek anlatıcının olduğu Uyar şiirinin zıtlıklar üzerine kurulduğunu söylemek yanlış olmaz. Kent-kent olmayan, birey-toplum, azlık-çokluk, varlık-yokluk, akıl-kalp gibi temel zıtlıklar şiire dahil olmuştur. bu zıtlıklar içerisinde bireyin yalnızlaşması ve sıkışmışlığı neredeyse tüm eserlerinde sezilir. Özellikle de Dünyanın En Güzel Arabistanı ile başlayan ikinci dönem şiirlerinde. Sonuç olarak Turgut Uyar, uyumsuz, yalnız bireylerin, kalabalık yalnızlıkların şiiri yazar.

AKÇABURGAZLI YEKTA AŞK VE ÖLÜM

Akçaburgazlı Yekta Turgut Uyar'ın Dünyanın En Güzel Arabistanı adlı şiir kitabında yer alan "Akçaburgazlı Yekta'nın Mahkeme Kararını Aldığında Söylediği Mezmurdur", "İki Dalga Katı Arasında Ne Yapacağını Şaşıran Akçaburgazlı Yekta'nın Söylediği Mezmurdur", "(Bir Kantar Memuru İçin) İncil", "Toprak Çömlek Hikayesi", "Akçaburgazlı Yekta'nın Yalnızlığına Kara Taştan Tapınak Kurduğunda Söylediği Mezmurdur" adlı şiirlerin şiir kişisidir. Bu şiirler nesre yakın bir dille ve yer yer tiyatronun diyalog ve sahne kurma olanakları kullanılarak yazılmıştır. Sadece bu şiirlerde değil kitabın bütününde erotik imgeler dikkat çeker.

[292] Bataille, **Erotizm**, s. 264

Cemal Süreya; “Cinsel aşkın edebiyatımıza gelişi Yahya Kemal ve Ahmet Haşim’le başlar ama asıl bizim kuşakta ağırlık kazanır. Toplumumuzda cinsel güdü baskılardan ötürü, çok büyük ve karmaşıktır. Bu bakımdan aşkın cinsel yanının şiire yansımaması düşünülemez. Cinselliği bütünüyle bir yana atan bir edebiyatın gerçekçi olamayacağı kanısındayım.”[293] derken haklıdır. Fakat Türk şiirinde erotik unsurlara değinirken daha çok Cemal Süreya, İlhan Berk adlarının öne çıkması ve Turgut Uyar'ın bu isimler arasında sayılmaması muhtemelen onun örtük anlatımıyla ilgilidir.

Öte yandan bu örtüklük erotizmin doğasına daha uygundur. Paz; "Erotizm ile şiir arasındaki bağlantıyı, erotizm bedenin şiiridir, şiir de dilin erotizmi, diye açıklarsak abartmış olmayız. Birbirini tamamlayan bir karşıtlıkları vardır ikisinin. Dil anlam taşıyan, manevi şeylerin maddi izini süren ses en uçucu, anlık olana bile bir ad yakıştırabilir. Şiir, tıpkı erotizmin üremeyi ayraca alması gibi iletişimi ayraca alır der[294]. Paz'a göre erotizm yaratıdır, hiç durmayan bir değişmedir.[295]

Bataille, Blake'in "insanoğlunu şiire, şiiri de kötülüğe indirgemeyi başardığını" yazar.[296] Ona göre Blake'in 'deli'liği, şairliğinden, dolayısıyla akla karşı olmasındandır; "bilinçdışı simgelerin istilasına uğramış"[297]olmasındandır. Ayrıca şiir "gerçekliği de hem reddeder, hem de ortadan kaldırır; çünkü onu dünyanın hakiki görüntüsünü bizlerden saklayan bir perde olarak görür".[298]

Uyar, Akçaburgazlı Yekta da hem Paz'ı hem Bataille'ı doğrular bir şekilde, yaşamı, anlık hazzın çeperine takılmış olarak ve gündeliğin dışında ruh ve bedenlerin akla karşı birleşmesinden ibaret kılmıştır. Böylece hakiki yaşam kısa süreliğine de olsa örtülmüş, perdelenmiştir. Sanki bu çağa ait olmayan daha eski, daha ilkel bir örüntüye davet etmiştir okuru. Bu bağlamda ilerleyebilmek için öncelikle öyküyü kısaca özetlemek gerekecektir.

Yukarıda adları anılan şiirler ve Akçaburgazlı Yekta'yla doğrudan ilintili olmayan ama sezgisel olarak bütünün parçası olarak gördüğümüz şiirlerden yola çıkarak kısaca şunları söyleyebiliriz. Sinan ve Gülbeyaz evlidirler. Yekta onların bir aile dostudur. Sinan’ın yokluğunda Yekta ve Gülbeyaz birlikte olurlar. Bunun üzerine ikisi de suçluluk duyar ve mutsuz olurlar. Yekta, suçluluk duymasına rağmen Gülbeyaz’ı elde etmek ister; bu yüzden de döndüğünde Sinan’a durumu anlatır. Sinan’ın aradan çekileceğini umar; ancak Sinan, Gülbeyaz’la Yekta’nın cezalandırılması için yargıya başvurur. Yargılama sonunda ikisi de cezalandırılır. Devamındaki şiirlerde Yekta'nın evlendiğini, başka ilişkilerini ya da daha doğru deyişle arzuladığı başka kadınları, aldatılmasını görürüz. Hatta belki bir cinayet bile söz konusudur.

Fırat Caner Turgut Uyar şiirini ayrıntılı olarak ele aldığı incelemesinde Akçaburgazlı Yekta'nın hazla olan ilişkisine değinir. Caner'e göre, Yekta’nın din, ahlâk ve devletle ilişkisinde, bastırmanın bir haz olanağını hoşnutsuzluk kaynağına çevirmesi söz konusudur. Yani, Yekta, haz ilkesinin gerçeklik ilkesiyle çatışmasından kaynaklanan bir

---

[293] Süreya, Cemal. **Güvercin Curnatası**. Haz.Nursel Duruel, YKY, İstanbul. 2002, s.49

[294] Paz. A.g.y. s.14
[295] Paz. A.g.y. s.17
[296] Bataille, ***Edebiyat ve Kötülük***. s.65
[297] Bataille, A.g.y. s.66
[298] Bataille, *A.g.y s.*69

hoşnutsuzluk içindedir ve bir yandan hoşnutsuzluğuna teşhis koyup nedenlerini Freud'un bu konudaki görüşleri ile paralel doğrultuda ortaya koyarken, diğer yandan üstben kaynaklı bir suçluluk duygusu içine düşmektedir[299]

Caner'e göre Yekta için aşk cinsellikle eşanlamlıdır; bununla beraber, cinselliğin deneyimlenmesi aşkı öldürür.[300] Erotizm adlı eserinde "Ölümle haşır-neşir olmanın en iyi yolu onu ahlaksız bir fikirle bağdaştırmaktır."[301]diyen Bataille'a tekrar dönmemiz gerekecek bu noktada. Bataille'a göre; ölüm ve erotizm çalışmanın kesintiye uğradığı, arzuların kamçılandığı bir etkinlikti. Amacı ve faydası yoktu. Duygularımızdan/duyularımızdan doğan ve gene ona hitap eden ve bizi baştan çıkaran ama hiçbir faydası olmayan işaretler yaratıyordu. Ve bu işaretler, oyunlardaki gibi, özgür ve kendiliğinden hareketlerin sonucuydu. Bataille için, ölüm de, erotizm de yaşamın sınırsızca harcanmasıdır. İçimizi dolduran enerjinin ve arzunun, hesapsızca, bilgisizce, anlamsızca sarf edilmesidir. Güneşin ve doğanın sunduğu sonsuz kaynakların ihtiyaç gözetmeden tüketilmesidir.[302] Özellikle Yekta ve Gülbeyaz ilişkisinde Battaille'ın bahsettiği tüm unsurlar görülebilir. Burada kurulan ilişki, kendiliğinden, oyun ögeleri taşıyan, baştan çıkarıcı, duygulardan doğan ve yine duygulara hitap eden, amacı ve faydası olmayan, çalışmayı içermeyen arzuların kamçılandığı ve sonunda da tamamen tüketildiği bir ilişkidir. Aynı zamanda toplumun gözünde "ahlaksız" bir ilişkidir. Yekta sık sık karşıtlığı saflık-kirlilik- günahsızlık-günah üzerinden dillendirmektedir.

Ölümde olduğu gibi erotizmde de törensellik mevcuttur. Arzuyu yönlendiren ritüellerin dışında, erotizmin aynı zamanda bir gösteri olmasından kaynaklanır bu. Aslına bakılırsa erotik olan cinsellik değil onun konuşulmasıdır. Yani sözcüğe, bir imgeleme dönüşmesidir. Fakat erotizmin imgeleminin reelleşmesi bir bakıma ölümü temsil eder. Çünkü arzu nesnesi törenselliğini yitirmiş, sıradanlaşmış yani yok olmuştur. Yekta ve Gülbeyaz'ın ilişkisinde erotizmin yani bir bakıma ilişkinin ölümü ilk olarak ilişkinin sıradanlaşmasıyla olur. ikinci olarak toplumla yani "kirlilik"le karşı karşıya kaldıklarında ölür ilişki. Çünkü kirlilik erotizmin doğal unsuru olan sınırsızlığın, özgürlüğün sona ermesi, oyunun bitmiş olması demektir.

Bir başka yönden; cinsellik ve onun dolayımıyla erotizm ölüme yanıttır. Avusturyalı performans sanatçısı Hermann Nitsch'e göre de; "…tıpkı bedenlerin erotik birleşmesindeki tükeniş gibi, ölümle birleşmede de süreç bedeni içerilenin tükenişiyle sonuçlandırır. Doğanın içerdiği bu beden birleşimi, sanatçıya göre, aynı zamanda doğayla mistik bir 'bir-olma' halidir[303] Buradan yaşamın kutsanması çıkarılmamalı tersine hiçlik karşısında ölümlülük bir imkana dönüşür. Yekta aşkının başlangıcında birden bunu anlar. İnsanların ölümlü ve yanılgan olduğunu.

"Ama ben onların ölümlü, yanılgan insan,

geçen ve bir daha geri gelmeyen bir rüzgar olduklarını unuttum"[304]

"Çünkü unutmak tam bana göreydi"

---

[299] Caner. A.g.y. s.86
[300] Caner. A.g.y. s.89
[301] Bataille, **Erotizm**. s.14
[302] Artun. A.g.m.
[303] Acar, Gevher Gökçe. **Ölüm Sanat Mekan I**, İstanbul, Dakam Yayınları. 2011, s.177

[304] Uyar. **Dünyanın En Güzel Arabistanı**. s.28

Akçaburgazlı Yekta'nın açık ya da örtük yer aldığı şiirler sesten yoksundur. Mekan, dokular, ruh halleri ortadadır. Fakat büyük bir sessizlik hakimdir şiirsel öyküye. Bu Uyar'ın bilinçli tercihidir kanımca. Sessizlik imgeyi, düşü, tasavvuru genişletir çünkü. Sessizlikte nesnelere daha yüklü ve güçlü anlamlar yüklenebilir ve ruh hallerine tam odaklanılabilir. Anlatımdan taşrada bir mekandan söz edildiğini düşünürüz. Ama nedense ne ağaç hışırtıları, ne kuş sesleri (evde ötüşü duyulmayan kafesteki sarı kuş dışında), ne su sesi dahil olur şiire. Şiirdeki üç kişi; Gülbeyaz, Yekta, Sinan pek konuşmazlar. Biraradalığın sessiz dilini çözmüşlerdir artık. Bataille, Jürgen Habermas'ın "Özünde bilgi, mistik deneyime, aydınlanmış sessizliğe mahsustur." cümlesini hatırlatarak ekler; "Sessizliğin bilgisine ise erotizm ve ölüm işaret eder. Çünkü,"erotik deneyim bizi sessiz olmaya zorlar" ve "ölümün güvencesi, sessizliğin kendisidir".[305] Böylece bizi sessizliğin hakimiyetinin alanına çağırır. Öte yandan konuşmak, gürültü, neşe topluma ve kente aittir. Yani kendinden ve doğadan uzaklaşmış yalnız insana... Sessizlik olağanüstüdür çünkü insanoğlu çoktan doğanın sessizliğinin şifresini kaybetmiştir. Ancak bu olağanüstülükte iki sınırsız ve kendiliğinden form olan erotizm ve ölüm anlaşılabilir. Kendiliğindenlik kendine yabancılaşmış bireyle birlikte kayıp bir unsura dönüşmüştür aslında. Bu nedenle er geç rasyonal yaşam erotizmin boynuna keskin kılıcını indirecektir. Akçaburgazlı Yekta'da olduğu gibi.

Akçaburgazlı Yekta sessizliğin ve çok sesli "dokunmanın" şiiridir. Şiir sanki sözcüklerle değil parmaklarla yazılmıştır. Şiirdeki "doku"lar okura ilkel, kentten uzak, saf, doğal bir görüntüler çerçevesi sunar. Gülbeyaz ve Sinan'ın evleri "şehirden iki bin ayak uzakta"dır, tahtadan yapılmıştır. Az ışık, serin minderler, döşekler, beyaz nakışlı perdeler, halılarda patlıcan örnekleri ve turuncu güneşler, gaz lambaları, ensiz çalgılar vardır bu evde. Çizilen bu atmosfer öncelikle teknolojinin dışarıda bırakıldığı bir dünyayı anlatır. Öyle ki bu dünyada yalnız duygular ve dokular vardır ve biz dokuların değişiminden duyguların dönüşümünü çıkarırız. aşk "kirlendikçe"; minderler serin değildir artık, elmadan sıkılmış soğuk sular içilmez, az ışık değişir nedense. Gizleyecek yerleri olmayan bu üç insanın az ışıktaki huzuru giderek gizleyecek yerlerin açığa çıkmasına ve ışıktan kaçışa döner.

Paz; "Şiirin gösterdiğini, bedenimizin gözleriyle değil, ruhumuzun gözleriyle görüyoruz. Şiir dokunulmaz olana dokunmamızı, uykusuzlukla kasıp kavrulmuş bir toprağı örten sessizlik gelgitini duymamızı sağlar. Şiirsel tanıklık, bu dünyanın içindeki başka dünyayı, bu dünya olan öteki dünyayı serer önümüze. Duyular, güçlerini yitirmeksizin imgelemin hizmetine koşar, bize duyulmaz olanı duyurur, görünmezi gösterirler. Düşlerde ve erotik rastlaşmalarda da aynı şey olmaz mı?"[306] diye sorar. Elbette bu bir soru değildir. Uyar'ın kurduğu şiirsel mekan ve duyular dünyası da aynı zamanda belirsizliğin mekanıdır. Az ışıkta el yordamıyla serinliği, serinliğin kayboluşunu, ahşabı yoklarız sadece. şiir kişilerinin giyim kuşamı, eli yüzü, gözleri yoktur sanki, duygu bedenlerdirler. İlk günaha işaret eden ve hemen şiirin başında karşımıza çıkan "elma" suyuna rağmen önce günahsızlığın, sonra günahın, aşkı yitirişin yani masumiyeti yitirişin ve erotizmin ölümünün mekanına dönüşür bu bedenler. Şiir belki de tam bu belirsizlikten yükselir ve tılsımlanır. "Tanrı'nın veya şiirin deneyimine en büyük otoriteyi sağlayan da bilinmezlikleri" değil midir?[307] Deneyim, "ateşin ve korkunun içindeki insanın var olma olgusundan anladığı şeyin

---

[305] Bataille, ***İç Deney***, s. 37.
[306] Paz. A.g.y. s.11
[307] Bataille, **İç Deney.** s.27

sorun olarak (deneyim olarak) ortaya konmasıdır [...] Ancak aldatmacasız, bilinmeze doğru giderek kendimizi tam olarak" keşfedebiliriz.[308]

SONUÇ

Erotizm, insanın sınırlarını çizme ve ölçüsünü saptama yönündeki, aşırılığın ötesinde ve berisinde, insanı melek ile hayvan arasında "çevre imparatorluğu" olarak inşa etme yönündeki kökensel ve paradoksal teşebbüs olarak kendini dayatır. Sınırsızlığın saldırdığı bu iki ezici bloğun arasında insanlığın öğrenilmesi şeklindeki bir hümanizmanın somut biçimi olan erotizm, satır arasında, kırılgan doruk çizgisini çizer ve insanlık, bu çizginin üzerinde, riskleri ve tehlikeleriyle kendini maceraya atar.[309] Erotizm hayvansal güdülerin sona erdiği yerde başlar; ama temeli yine de hayvansallıktır. Hayvansallık, erotizmde genel bir baskınlık alanıdır, çoğunlukla bu terim ile erotizm arasında, sürekli bağlantı kurulur. Seks de ölüm de sadece insana has değildir. Gelgelelim öyle görünüyor ki yalnızca insanlar ölümlülüğün ve cinselliğin kendilerine dayattığı problemler üzerine düşünmektedir. Dinler ve ahlak, metafizik ve erotizm bundan ileri gelir.[310].[311] Sanatta erotizm, yaşamın devamı açısından zorunlu bir unsur olan üremeyi reddeder. Onun temel duygusu hazdır ve hazzın estetik yanı da sanatsal özneyi güzele götürür.[312]

Öte yandan bedensel hazzın lanetlenmesi, erdeme ve mutluluğa giden yolun arınıştan geçtiği görüşü, Platon'un bedenle ruhu ayırmasının doğal sonucudur.[313] Bu bağlamda düşünüldüğünde Akçaburgazlı Yekta; ölüm, erotizm birliğinin temel bilgisiyle beden ruh ayrımının yalnız insan üzerindeki çıkmazlarını göz önüne sermektedir. İnsanın sonlu ve yalnız olduğu bilgisi şiirin fonudur. Burada, "Yalnız olduğumuz ölçüde, aşk ve ölüm birbirine yaklaşmaktadır,"[314] diyen Rilke'yi anmamak mümkün değil. Uyar, yalnız ve yenilgiye uğramış insanın aşkı ve ölümü hatta her duyguyu bir kabullenmişlikle ifadesini somutlaştırmaktadır.

Uyar, Akçaburgazlı Yekta şiirinde cinsellik ve ölüm arasında hem doğrudan hem metaforik bir bağ kurar: Tamamlanmış olmak (vuslata ermek, kavuşmak) ve yaşamın belirsiz zaman ve mekandan kesin, dondurulmuş sınır ve formlara dönüşmesi. Uyar aynı zamanda ölüm karşısında "hiçliğe" meyilli insanın kendini sevmesi ve kendine katlanmasının bir yolu olarak "sevme" olgusunu koyar ortaya. Uyar şiirlerindeki sevme kendinden önceki özellikle toplumcu gerçekçi şairlerde görülen "cinsellikten arındırılmış" bir sevgi değildir. Onunla beraber, onunla anlam bulan bir aşk anlatılır. Yaşamın sıradanlığına bir direnme biçimidir dolayısıyla aşk ve sevgi. Kurulu ahlakı ve günahı ayraca alan bu aşk erotik unsurlarını yitirmeye başladığında ahlak ve günah kavramları yeniden görünür olurlar. Çünkü; aşkın sorgulanamazlığı, günahsızlığı ve kutsallığı bu erotik örüntüdedir.

---

[308] Bataille, A.g.y. s.26
[309] Dadoun. Roger. **Erotizm**. Ankara, Dost Kitabevi. 2007, s.125
[310] Comte Sponville, Andre. **Cinsellik, Aşk ve Ölüm**. İletişim Yayınları, İstanbul. 2013, s.181

[311] İnce, Metin. **Çağdaş Sanatta Cinsellik ve Erotizm Olgusu**, Eskişehir:Basılmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Anadolu Üniv 1996, s.108.

[312] Özmeral, Özgür. **Cemal Süreya Şiirinde Kadın ve Erotizm**, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi, 2006, s.124
[313] Paz. A.g.y. s.49
[314] Rilke, Ranier Maria. **Genç Bir Şaire Mektuplar**, çev. Kamuran Şipal, Cem Yayınevi, İstanbul. 2012, s.103

Akçaburgazlı Yekta. ölümün ve yaşamın karşıtlığının ve birliğinin bir aşk üzerinden inşa edildiği bir şiirdir. Şiirin kahramanı ise kendini sevmeye ihtiyaç duyan, kentten ve modernlikten kaçan, içe dönük yalnız bireydir. Arzuyla beraber yükselen, kendini bulan, varlığını anlamlandıran bu yalnız birey arzusu toplumsal ahlak tarafından kesilip cezalandırılınca eski yalnızlığına, sevmezliğine, kirliliğe, kurallara ve gerçek yaşama dönecektir ve dolayısıyla bir an için yakaladığı tanrısal ölümsüzlüğü yitirip tekrar ölümle yüzleşecektir.

Bu çalışmayı Bataille'ın bir cümlesiyle bitirmek çok yerinde olacaktır: "*Erotizmin her oluşumu gibi, şiir de bizi birbirinden ayrı nesnelerin birleşmesine götürüyor*.[315] Yaşam ve ölüm gibi.

KAYNAKÇA

Acar, Gevher Gökçe. **Ölüm Sanat Mekan I**, İstanbul, Dakam Yayınları. 2011

Akbayır, Sıddık. **Turgut Uyar İçin Bir Poetika Denemesi**. https://www.okuryazar.tv/siddik-akbayir-turgut-uyar-icin-bir-poetika-denemesi/ (Erişim Tarihi: 28.04.2020)

Artun, Ali. **Georges Bataille'da Erotizmle Ölümün Birliği ve Sanat.** https://www.e-skop.com/skopbulten/sanat-ve-olum-georges-batailleda-erotizmle-olumun-birligi-ve-sanat/2304 (Erişim tarihi: 20.04.2020)

Baumann, Zygmunt. **Sanat, Ölüm, Postmodernite ve Aralarındaki İlişkiye Dair**. İstanbul. 1999

Bataille, Georges. **Erotizm**. Bilkamat Basım sanayi Ltd. Şti. 1993

Bataille, Georges. ***Edebiyat ve Kötülük.*** Ayrıntı Yayınları, İstanbul. 2004

Bataille, Georges. ***İç Deney***. *Yapı Kredi Yayınları,* İstanbul. 1995

Caner, Fırat. **Turgut Uyar'ın Huzursuzluğu**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bilkent Üniversitesi, Türk edebiyatın Bölümü. Ankara. 2006

Comte Sponville, Andre. **Cinsellik, Aşk ve Ölüm**. İletişim Yayınları, İstanbul. 2013

Dadoun. Roger. **Erotizm**. Ankara, Dost Kitabevi. 2007

İnce, Metin. **Çağdaş Sanatta Cinsellik ve Erotizm Olgusu**, Eskişehir:Basılmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Anadolu Üniv 1996

Kırıcı, Ozan. **Turgut Uyar'ın Şiir Anlayışı Üzerine**. https://www.academia.edu/35758419/Turgut_Uyar%C4%B1n_%C5%9Eiir_Anlay%C4%B1%C5%9F%C4%B1_%C3%9Czerine_-_Ozan_K%C4%B1r%C4%B1c%C4%B1 (Erişim tarihi: 28.04.2020)

Kekeç, İsmail. **Düzyazılarından Hareketle Turgut Uyar'ın Şiir Anlayışı ve Bir Eleştirmen Olarak Turgut Uyar.** Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi Cilt/Volume: 2, Sayı/Issue: 2, Yaz/Summer 2018

Okumuş, Hamza Celallettin. **Pornografi, Ölüm ve Kötülük: Georges Bataille**. http://www.neokuyorum.org/pornografi-olum-ve-kotuluk-georges-bataille/

Özmeral, Özgür. **Cemal Süreya Şiirinde Kadın ve Erotizm**, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi, 2006

Paz, Octavio. **Çifte Alev/ Aşk ve Erotizm**. Everest Yayınları. İstanbul. 2016

[315] Bataille, **Erotizm**. s.29

Rilke, Ranier Maria. **Genç Bir Şaire Mektuplar**, çev. Kamuran Şipal, Cem Yayınevi, İstanbul. 2012

Süreya, Cemal. **Güvercin Curnatası**. Haz.Nursel Duruel, YKY, İstanbul. 2002

Tokdemir, İdil. **Sanatta Ölüm Kavramının Ölüm ve Cinsellik Üzerinden Deneyimlenmesi**. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü. Sanatta Yeterlik Sanat Çalışması Raporu. Ankara. 2008

Uyar, Turgut. **Dünyanın En Güzel Arabistanı.** Can yayınları, İstanbul. 1994

Yılmaz, Mehmet. **Kente Alışamayan Uyumsuz Bireyin Öyküsü: Turgut Uyar'ın Geyikli Gece Şiiri Üzerine Bir Tahlil Denemesi.** Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3 Summer 2011, p.1893-1906 TURKEY

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ALANINDA LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ALAN ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Kubilay YAZICI
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, kyazici@ohu.edu.tr

Tuğçe Gamze İŞÇİ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, tugcegamzeisci@gmail.com

ÖZET

Günümüz dünyasında teknolojide yaşanan hızlı değişim eğitim-öğretim sürecinde dijital dönüşümün yaşanmasında etkili olmuştur. Bu süreçte bilgisayar ve internet teknolojisinin entegre olması geleneksel eğitime alternatif olarak uzaktan eğitim kavramının karşımıza çıkmasını sağlamıştır. Öğrenme - öğretme sürecinde öğrenci ve öğreticinin farklı mekânlarda olduğu uzaktan eğitim, önceleri daha sınırlı bir şekilde kullanılırken günümüzde Covid-19 salgınının yaşanması nedeni ile eğitim kurumlarının tamamında kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum Yüksek Öğretim Kurumuna (YÖK) bağlı olan üniversitelerin önlisans, lisans ve lisansüstü eğitim-öğretim faaliyetlerinde uzaktan eğitim ile yürütme kararı almasında etkili olmuştur. Bunlar arasında yer alan lisansüstü eğitimin, bilimsel gelişmelere katkıda bulunarak yaşanan sorunlara bilimsel bir bakış açısıyla çözüm üretmeyi amaçlaması bakımından ayrıca önem taşıdığı düşünülmektedir. Üniversitelerde lisansüstü eğitim faaliyetlerinin uzaktan eğitim aracılığı ile yürütülmesi bazı niteliksel durumların belirlenerek ortaya konulmasını zaruri hale getirmiştir. Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin bilimsel bir bakış açısı ile uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi bu konuda yaşanan problemlerin çözülmesi aşamasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı eğitim bilimleri enstitüsüne bağlı olarak sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları ve uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üç devlet üniversitesinde lisansüstü eğitim alan 21 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada lisansüstü öğrencilerinin görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşme ile belirlenmiştir. Lisansüstü öğrencilerinin görüşleri içerik analizine tabii tutularak incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, uzaktan eğitim, sosyal bilgiler.

ANALYSIS OF STUDENTS 'OPINIONS ABOUT DISTANCE EDUCATION IN THE FIELD OF SOCIAL STUDIES EDUCATION

ABSTRACT

In today's world, the rapid change in technology has been effective in experiencing digital transformation in the education and training process. Integration of computer and internet technology in this process has enabled the concept of distance education as an alternative to traditional education. In the learning-teaching process, distance education, where students and teachers are in different places, was used more limitedly in the past, but today it has been used in all educational institutions due to the Covid-19 epidemic. This situation has been effective in the decision of universities affiliated to the Higher Education Institution (YÖK) to conduct their associate, undergraduate and graduate education activities with distance education. It is thought that the graduate education, which is among these, is also important in terms of aiming to produce solutions to the problems with a scientific perspective by contributing to scientific developments. Conducting postgraduate education activities in universities through distance education has made it necessary to identify and present some qualitative situations. It is thought that determining the opinions of graduate students about the distance education process with a scientific perspective is important in solving the problems experienced in this subject. In this context, the aim of this study was determined to reveal the problems experienced by the students who receive graduate education in the social studies education department under the Institute of Educational Sciences and their views on distance education. The case study design, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consisted of 21 students who received postgraduate education in three state universities. In the research, the opinions of graduate students were determined by semi-structured interviews. Opinions of graduate students were analyzed through content analysis.

Keywords: Postgraduate education, distance education, social studies.

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler birey ve toplumların yaşam biçimlerini de büyük ölçüde etkileyerek toplumun her katmanında değişim ve dönüşüm yaşanmasını kaçınılmaz bir ihtiyaç haline getirmiştir. Bu durum zaman içerisinde eğitim- öğretim süreçlerinde dijital bir dönüşümün yaşanmasına yol açmıştır. Son yıllarda bilgisayar ve internet teknolojisinin eğitim –öğretim sürecine entegre olması geleneksel eğitime alternatif olarak uzaktan eğitim kavramının karşımıza çıkmasını sağlamıştır (Kaya, 2002).

Tanım olarak uzaktan eğitim, zaman ve mekândan bağımsız olarak, kaynak ile alıcı arasındaki etkileşimin sanal ortamda canlı, görüntülü, sesli olarak sağlandığı, sistematik bir eğitim teknolojisi uygulaması olarak ifade edilmektedir (Albayrak, 2017; Uşun, 2006). Bu uygulama yer ve zaman sınırlaması olmaksızın gerçekleştirildiği için öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan bazı sorunların çözümünde de etkili olmaktadır (Hamutoğlu, Gültekin ve Savaşçı, 2019). Günümüzde yaşanan pandemi (Covid-19) sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının eğitim-öğretim sürecine olan katkısı inkar edilemez bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu uygulama sayesinde hastalığın yaygınlaşmasına engel olabilecek mekânsal birliktelik asgari düzeye indirgenmekte ve öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinden mahrum kalmalarının önüne geçilmeye çalışılmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak ülkemizde de gerek devlet okulları gerekse özel okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim süreçleri yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime dönüştürülmüştür.

Yaşanan bu değişim ve dönüşüm sadece Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda değil aynı zamanda Yüksek Öğretim Kurumuna (YÖK) bağlı devlet ve vakıf üniversitelerindeki önlisans, lisans ve lisansüstü eğitim-öğretim faaliyetlerinde de gerçekleştirilmiştir. Üniversitelerde lisansüstü eğitim faaliyetlerinin uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülmesi bazı niteliksel durumların belirlenerek ortaya konulmasını zaruri hale getirmiştir. Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin bilimsel bir bakış açısı ile uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi bu konuda yaşanan problemlerin çözülmesi aşamasında önemli olduğu düşünülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışma ile eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olan sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü eğitimlerine devam eden öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin irdelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı, lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu bağlamda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması, bir veya daha fazla durumla ilgili detaylı açıklama üzerine odaklanmış araştırma türüdür (Johnson & Christensen, 2014). Nitel analizde durum çalışması yaklaşımı bir analiz sürecini temsil ettiği için verilerin toplanması, düzenlenmesi ve analiz edilmesiyle ilgili özel bir yöntem oluşturur. Bunun amacı ilgi duyulan her bir durum hakkında kapsamlı, sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır (Patton, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretiminde üç devlet üniversitesinde sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü eğitimlerine devam eden 21 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara yönelik bilgiler Tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Üniversite	Cinsiyet		Kayıtlı Olunan Program	
	Kadın	Erkek	Yüksek Lisans	Doktora
A	5	2	3	4
B	3	4	3	4
C	4	3	2	5

Araştırmada nitel araştırma da amaçlı örnekleme türlerinden kritik durum örnekleme kullanılmıştır. Kritik durum örnekleme, daha önce doğrulanmış bir konunun daha iyi bilinmesi veya bilhassa önemli olduğu bilinen durumların derinlemesine çalışılması amacıyla seçilen örneklemedir (Johnson & Christensen, 2014). Kritik durum örneklemesinde araştırmacı problemi ile ilgili durum veya birkaç durumu derinlemesine inceleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:138). Bu kapsamda sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek amaçlandığından kritik durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllülük esası temel alınmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından görüşme kullanılmıştır. Görüşmenin amacı insanların bakış açılarına ulaşmaktır (Patton, 2014). Çalışmada; yarı yapılandırılmış görüşme formu; katılımcıların görüşme sırasında verdikleri yanıtların nedenlerini derinlemesine irdeleyebilmek ve sürece bağlı olarak katılımcılara yeni sorular yöneltebilmek amacıyla, tercih edilmiştir.

İlk aşamada taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme soruları uzman bir öğretim üyesi tarafından incelenmeye tabi tutulmuştur. Uzman görüşü ve araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme soruları düzenlenmiştir. Bir sonraki aşamada görüşme formu soruları dil ve anlatım, ifade bozukluğu ve anlaşılması zor olabilecek sorular yeniden şekillendirilmiştir. Yapılan uygulamaların ardından elde edilen bilgilerden yararlanılarak görüşme formuna son hali verilmiş ve araştırma doğrultusunda katılımcılara yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen bulgular içerik analizi yoluyla elde edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır içerik analizi ile veriler derin bir işleme tabi tutulur fark edilmeyen kavram ve temalar içerik analizi sonucu ile keşfedilir. Bu amaçla toplanan verilerin mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve ortaya çıkan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:259). Bu doğrultuda nitel veriler analiz edilirken çalışma grubunu oluşturan katılımcılar kayıtlı oldukları üniversitelere göre A1, A2, A3……A7; B1, B2, B3…. B7; C1, C2, C3……C7 olarak kodlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda üç ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar şu şekildedir:

1. Lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitim derslerinin işlenişine etki eden faktörlere yönelik görüşlerini içeren bulgular
2. Lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerine ilişkin bulgular
3. Lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik önerilerine ilişkin bulgular

Lisansüstü Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Derslerinin İşlenişine Etki Eden Faktörlere Yönelik Görüşlerini İçeren Bulgular

Lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitim derslerinin işlenişine etki eden faktörlere yönelik görüşleri belirlenme çalışılmıştır. Bu kapsamsa tema kapsamında katılımcılara çeşitli sorular yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar nicel verilere dönüştürülerek tablolaştırılmıştır. Bu temaya ilişkin veriler Tablo 2 ve Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Lisansüstü Öğrencilerinin Kayıtlı Olduğu Üniversiteye Göre Uzaktan Eğitim Derslerini Veriliş Şekillerine İlişkin Veriler

Üniversite	Uzaktan eğitim derslerini veriliş şekilleri	
A	Senkron	2
	Asenkron	4
	Her ikisi de	1
B	Senkron	3
	Asenkron	4
	Her ikisi de	2
C	Senkron	4
	Asenkron	2
	Her ikisi de	1

Katılımcılara uzaktan eğitim derslerini mu asenkron mu olarak aldıkları sorusu yöneltilmiştir. A üniversitesinde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin 2'si uzaktan eğitim derslerini senkron, 4'ü asenkron olarak verildiği, 1', de her iki yöntemle verildiğini belirtmiştir. B üniversitesinde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin 3'ü uzaktan eğitim derslerini senkron, 4'ü asenkron olarak, 2'si de her iki yöntemle verildiğini belirtmiştir. C üniversitesinde uzaktan eğitim ile ders alan lisansüstü öğrencilerinin 4'ü bu dersleri senkron, 3'si asenkron 1'i ise her iki şekilde verildiğini ifade etmiştir. A ve B üniversitelerinde uzaktan eğitim dersleri öğretim üyelerinin inisiyatifine bağlı olarak seçtikleri düşünülmektedir.

Tablo 3. Lisansüstü Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Derslerini Takip Ettikleri Araçlara İlişkin Veriler

Üniversite	Lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerini takip ettikleri araçlar*	
A	Bilgisayar	5
	Tablet	-
	Cep Telefonu	6
B	Bilgisayar	7
	Tablet	-
	Cep Telefonu	1
C	Bilgisayar	5
	Tablet	-
	Cep Telefonu	4

*Katılımcılara birden fazla seçenek söyleyebilecekleri ifade edilmiştir.

Lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerini hangi araçları kullanarak takip ettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre A ve C üniversitesinde uzaktan eğitim dersi alan lisansüstü öğrencileri uzaktan eğitim derslerini çoğunlukta cep telefonu ve bilgisayar ile takip etmektedirler. B üniversitesinde uzaktan eğitim dersi alan lisansüstü öğrencilerin tamamına yakını derslerini bilgisayar aracılığı ile takip etmektedirler.

Belirtilen tema çerçevesinde katılımcıların görüşlerini derinleştirmek ve uzaktan eğitime yönelik durumu ortaya koymak amacı ile onlara çeşitli sorular yöneltilmiştir. A üniversitesinde uzaktan eğitimle ders alan katılımcılarının yarısı kullanılan materyallerin yeteri düzeyde olduğunu düşünürken yarısı da materyallerin yeterli olmadığını belirtmiştir. Yeterli olmadığını belirtilen katılıcımlar bunun nedenini sınırlı materyal kullanılması olarak açıklamışlar, materyallerin çeşitlendirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. B üniversitesinde lisansüstü eğitim derslerini uzaktan eğitimle alan katılımcıların 5'i öğretim üyeleri tarafından kullanılan materyallerin yeterli olduğunu 2'si ise yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Yeterli olduğunu düşünen katılımcılar bu materyallerin çeşitli becerilerin de kazanılmasında etkili olduğunu savunmuşlardır. C üniversitesinde lisansüstü derslerini uzaktan eğitimle alan katılımcıların yarısı materyallerin yeterli olduğu savunurken diğer yarısı da yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. C üniversitesindeki katılımcılar tıpkı araştırmaya katılan diğer üniversitelerdeki katılımcılar gibi derslerde farklı materyallerinde kullanılması gerektiğini söylemişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Uzaktan eğitim derslerini yürüten öğretim üyelerinin kullanmış oldukları materyallerin dersin işlenişi için yeterli düzeyde olup olmadığı soruna ilişkin ortaya koyulan görüşler şu şekildedir:

"Uzaktan eğitim bence birçok materyal kullanımını kısıtlamaktadır. Örneğin herhangi bir ders için kullanılacak birçok materyal uzaktan eğitim dolasıyla yeterli düzeyde kullanılamamaktadır. Her ne kadar dersi işleyen öğretim üyeleri materyalleri elinden geldiğince kullanmaya çalışsa da internetteki yaşanan en ufak sorun öğrencilerin kullanılan materyalleri doğru bir şekilde algılamasına ve öğrenmesine engel olmaktadır." (A3)

"Uzaktan eğitim sürecinde öğretim üyelerinin kullandıkları materyallerin dersin işlenişi için yeterli olduğunu düşünmüyorum. Zira derslerin işlenişi senkron veya asenkron gerçekleşmiş olmasına karşın öğretim üyelerinin sınırlı bir şekilde dersleri işlediklerini gördüm. Derslerde öğretim üyelerinin çoğunlukla PowerPoint sunusu ile derslerini işlemekteydiler. Oysa ki dersler farklı öğretim materyalleri, özellikle içinde bulunduğumuz teknoloji çağında zenginleştirilebilirdi." (A4)

"İşlenilen derslerin yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum. Öğretim üyeleri hazırlamış oldukları materyalleri Word, pdf, video, ppt halinde bizlere sundular. Yüz yüze dersler kadar etkili olmasa da yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum." (B4)

"Kullanılan materyallerin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Kullanılan materyallerin artırılması ve geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum." (B3)

"Evet, ders aldığım hocalarımın hepsi dersleri için hazırlık yapmışlardı, sisteme ders öncesinde dosyalar yüklemişlerdi. Yeterli düzeyde materyalden faydalandıklarını düşünüyorum." (C2)

"Yeterli olduklarını düşünmüyorum. Yüz yüze eğitimden daha zor olduğu için ders içeriklerine bağlı olarak materyallerin detaylı ve eğitime en iyi şekilde hizmet edecek şekilde çeşitlendirilmesinin daha verimli olacaktır." (C1)

Çalışmanın birinci teması altında katılımcılara yöneltilen diğer bir soru ise "Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknik alt yapının yeterli düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?" şeklindedir. A üniversitesindeki katılımcıların tamamı kullanılan teknik alt yapının yeterli olmadığı belirtmişlerdir. Olağandışı yaşanan pandemi sürecinde üniversitelerinin bu duruma hazırlıksız yakalandığını ve alt yapılarının oluşmadığını ifade etmişlerdir. B üniversitesinde katılımcıların çoğunluğu teknik alt yapının yeterli olmadığını, bazen sisteme giriş yapamadıklarını, sistemin yoğunluk uyarısı verdiğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise herhangi bir problem yaşamadıklarını, uzaktan eğitim için yeterli olduğu görüşünü bile getirmişlerdir. C üniversitesinde uzaktan eğitim alan lisansüstü öğrencilerinin yarısı hazırlıksız bir dönem olduğu için teknik alt yapının yeterli olmadığını; derse katılıma dersleri işleme ve dinleme aşamalarında alt yapı yetersizliğinden dolayı pek çok aksama yaşandığını ifade etmişlerdir. Diğer yarısı ise lisansüstü derslerinde mevcut az olduğu için herhangi bir teknik problem yaşamadıklarını söylemiştir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Aslında yaşadığımız dönemde hiçbir okulun (Türkiye genelinde) bu tür pandemi veya küresel salgın zamanlarında uzaktan eğitim için bir strateji planı olduğunu düşünmüyorum. Teknik altyapı olarak pek çok sorun (bağlantı sorunları, katılım sorunları vb.) ortaya çıktı." (A1)

"Teknik alt yapı ile ilgili bir sorun yaşamadım. Bazı dosyaları indirmekte problem yaşadım ancak hemen düzeldi." (A2)

"Sistem genellikle çalışmaktaydı. Ancak bazen şifremi doğru girmeme rağmen şifre hatalı, bazen yoğunluk var uyarısı geliyordu. Teknik alt yapının daha yeterli düzeye getirilmesi gerekmektedir." (B4)

"Günümüz teknoloji çağında uzaktan eğitim hizmetlerinin sunulabileceği farklı teknolojik kuruluşlara sahip altyapılar bulunmaktadır; yani alternatif imkânlar çok. Yeter ki ders verecek ve alacak istekli iki kesimin bulunsun." (B6)

"Hayır düşünmüyorum. Çünkü uzaktan eğitimin başlandığı Nisan ayı itibariyle gerek derse katılım gerekse de derslerin işlenmesi ve dinlenmesinde alt yapı yetersizliğinden dolayı pek çok aksama yaşandı ve yaşanmaya devam etmektedir" (C2)

"Hayır düşünmüyorum. Ders materyali olarak pek bir kaynak kullanıldığını söyleyemem. Genellikle dersler slaytlar üzerinden gidiyor. Bunun dışında öğretim üyelerinin önerdikleri kitapları okuyamaya çalışıyoruz. Bunun dışında bir ders materyali kullanılmıyor." (C4)

Çalışma kapsamında belirlenen bu tema altında katılımcılara yöneltilen bir başka soru ise "Uzaktan eğitimle derslerin işlenişi aşamasında gerekli olan teknolojik bilgi ve becerilere sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?" biçimindedir A ve B üniversitelerinde lisansüstü eğitim alan 1'er katılımcı kendilerini teknolojik bilgi ve beceriler konusunda yetersiz olarak tanımlamıştır. C üniversitesinde lisansüstü eğitim alan katılımcıların tamamı gerekli bilgi ve becerilere sahip oldukları noktasında hemfikirlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Yeterli olduğumu düşünüyorum. İstenilen bütün şeyleri sistem üzerinden hiçbir sorun yaşamadan yaptım. Sadece gerekli talimat ve yönlendirmeleri okumak yeterli geldi. Ayrıca bir program kullanmayı öğrenmeyi gerektirecek ekstra bir şey yoktu herhangi bir şekilde internet kullanan bir bireyin rahatlıkla yapabileceği işlemlerdi." (A5)

"Yeterli olduğumu düşünmüyorum. Temel becerilere sahip olsam da daha fazlasına sahip olmanın önemini bu süreçte gördüm." (A7)

"Hayır teknolojik açıdan bilgimin yetersiz olduğunu düşünüyorum ve üniversitenin öğrencilerde uzaktan eğitim ile ilgili hem bilgi anlamında hem teknoloji anlamında bir alt yapının oluşturulması gerektiğini düşünüyorum." (B1)

"Derslerin işlenmesi için gerekli olan alt yapı mümkün olduğu kadar basitleştirilmiş. Kullanım açısından herhangi bir sıkıntı yaşamadım. Bu sebeple teknolojik olarak yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünmekteyim." (B4)

"Evet bir doktora öğrencisi olarak uzaktan eğitim sürecinde gerekli teknolojiyi kullanabilecek bilgi ve beceriye sahibim. Zaten uzaktan eğitime bağlanmak bugünkü çağa ayak uyduran herhangi bir birey için çok kolay bir şey." (C4)

"Sürekli bilgisayarla uğraşan biri olduğum için dersleri yürütebilecek bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünüyorum. Fakat bunlarla ilgili ders öncesinde herhangi bir eğitim veya bilgilendirme almadık. Alsak süreç daha sorunsuz yürütülebilirdi." (C6)

Lisansüstü Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema çerçevesinde lisansüstü öğrencilerinin görüşleri uzaktan eğitimle yürütülen derslerin işlenişinde yaşadıkları problemler ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesinin faydaları kategorilerinde belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu doğrultuda katılımcılara lisansüstü eğitim derslerinin uzaktan eğitimle yürütülmesi aşamasında herhangi bir sorunla karşılaşıp karşılaşmadıkları sorusu yöneltilmiş daha bu sorunların neler olduğu sorularak tema derinleştirilmeye çalışılmıştır. A üniversitesinde öğrenim gören katılımcılar çoğunlukla öğretim üyeleri ile iletişim sorunu, teknik alt yapının uygun olmaması, internette yaşanan yoğunluk nedeniyle kopmalar gibi problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. B Üniversitesinde öğrenim gören katılımcıların çoğunluğu A üniversitesi ile benzer olarak bazı teknik problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 2'si herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. C üniversitesinde katılımcıların çoğunluğu derslerin işlenme aşamasında herhangi bir problem yaşamadığını ifade etmişlerdir.

"Bazı öğretim görevlilerine ulaşmakta sorun yaşadım. İletişim kurma problemi vardı. Sorduğum sorular yanıtsız kaldı. İletişim kopukluğu yaşadım." (A2)

"Yüklenen ders materyallerine erişim, akademisyenlerin uzaktan eğitim platformlarını kullanma noktasında bilgi yetersizlikleri, uzaktan eğitim sürecinde sağlanan ders materyallerinin yetersizliği gibi sorunlarla karşılaştım." (A3)

"Teknolojik sorunlar yaşadım. İnternet alt yapısının yetersiz olduğunu gördüm. Zaman zaman ders sırasında donma sorunu yaşadım." (B1)

"En çok karşılıklı iletişim sorunu yaşanıyor. Çünkü dersler daha çok ödev metoduyla yürütülüyor." (B2)

"Sisteme girişte sorun yaşadım, yoğunluk sebebiyle giriş yapamadım." (B4)

"İnternet bağlantısındaki kopmalar ve hatalar olmadık zamanda karşınıza çıkabiliyor ve eğer takip ettiğiniz dersler kayıt altına alınmayıp sonra izleme imkânınız yoksa sıkıntı oluşuyor." (B6)

"Genellikle karşılaştığım en büyük sorun hocalarımızın teknoloji uzak olmasıydı. Özellikle belirli bir yaşın üstünde olan öğretim üyeleri uzaktan eğitim sürecinde çok zorluk çekti ve bu zorluğu bizlere de yaşattı. Aşırı derecede ödevlendirmeye gidildi, derslerin anlatımı çoğunlukla bize kaldı. Bunlar uzaktan eğitimin zorlayıcı veya sorun olarak görülebilirse sorunlarıydı." (C4)

"İnternet veya elektriğin kesilmesi dışında herhangi bir sorun yaşamadım. Bu durumu da derse telefondan devam ederek çözmeye çalıştım." (C6)

"Uygulamaya dayalı akademik çalışmaların yapılamaması benim için bir sorundu." (C2)

Temaya yönelik katılımcılara lisansüstü eğitim derslerinin uzaktan eğitimle yürütülmesinin ne gibi faydalarının olabileceği sorusu yöneltilmiştir. Bu kapsamsa A üniversitesinde lisansüstü eğitim alan katılımcılar lisansüstü eğitimin zaman açısından daha ekonomik olduğunu, şehir dışından ulaşım sağlayan öğrenciler açısından kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. B üniversitesinde öğrenim gören katılımcılar ise A üniversitesindeki katılımcılara benzer görüşleri savunmuşlardır. Katılımcılardan 1'i uzaktan eğitimin hiçbir faydasının olmadığını belirtmiştir. C üniversitesinde lisansüstü eğitimlerine devam eden katılımcılar A ve B üniversitelerine benzer olarak uzaktan eğitimin zaman ve mekân bağlamında faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimin bazı teknolojik becerilerin kazanılmasında etkili olduğu kanaatinde bulunmuşlardır.

"Faydaları olmakla beraber zararları da vardır. Faydaları vardır; dersin daha ekonomik olarak işlenmesine katkıda bulunur. Lakin gerçek bir sınıf ortamında işlenmeyen dersler öğrencilerin dersten çabuk kopmalarına ve "katılmış gibi" yapmalarına sebep olabilir." (A1)

"Olağanüstü durumlarda uzaktan eğitim kesinlikle çok faydalı oluyor. Ancak bilgiye ulaşma geri bildirim alma konusunda uzaktan eğitim çok yavaş. Uzaktan eğitim yüz yüze hibrit eğitim şeklinde yürütüldüğünde daha verimli olacağını düşünüyorum" (A2))

"Lisansüstü derslerin yüz yüze yapılmasının daha yararlı olduğunu düşünmekteyim. Öğrenci sayısı lisans öğrenci sayısına göre daha az olduğunu için yeterli tedbirler rahatlıkla alınabilecektir. Ancak faydalı olan kısımlarına bakılacak olursa; okula gelip gitme sürecindeki zaman kaybı ortadan *kalktı." (B1)*

"Faydalı olduğunu düşünüyorum. Esnek ve bireysel çalışma imkânı sağladığı için uzaktan eğitimi daha faydalı *buldum." (B5)*

"Öğrenciye zaman ve mekân esnekliği tanıması en büyük faydadır. Eğer üniversitenin bulunduğu ilde değilseniz her hafta başka şehirden gelmek hem maddi hem de manevi olarak yorucu olabiliyor." (B7)

"En büyük faydası teknoloji iyi kullanabilmeyi, daha geniş platformlardan faydalanabilmeyi sağlıyor. Dijital okuryazarlık becerisini geliştiriyor. İnsanların bir programla her yere ulaşabileceğini, işlerini zaman ve mekân tanımadan yapabileceğini gösteriyor." (C2)

"SPSS gibi bazı programların öğretiminde hocamız kendi bilgisayarımızı da sistemde ekrana yansıtarak bizlerle tek tek uygulama yaptı ve anında dönütler vererek bizi yönlendirdi. Bu nedenle dersimiz oldukça verimli geçti. Hem teknoloji konusunda ve hem de uzaktan eğitim konusunda bizzat deneyimleyerek bilgi sahibi olduk, bazı şeyler kafamızda netleşmiş oldu diyebiliriz. Bunların yanı sıra özellikle şehir dışından gelecek arkadaşlarımız için ulaşım konusunda büyük rahatlık yaşandı." (C3)

Lisansüstü Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik yaşadıkları problemlere yönelik çözüm önerilerini ve bu sorunlar dışında uzaktan eğitimin niteliğinin arttırılması amacıyla neler yapılabileceğine ilişkin görüş ve önerilerini tespit etmek amacı ile belirtilen tema iki kategoriye ayrılıp incelenmiştir. Bu doğrultuda ilk aşamada katılımcılara yaşadıkları sorunların nasıl çözülebileceğine ilişkin önerilerinin ne olduğu sorusu yöneltilmiştir. A üniversitesinde öğrenim gören katılımcıların birçoğu öğretim üyeleri ile yaşanan iletişim problemlerinin çözülmesi ve akıllarına takılan soruları anında sormak için derslerin senkron olarak yürütülmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. B üniversitesinde öğrenim gören lisansüstü öğrencileri uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları problemlere öğretim üyelerinin daha iyi içerik üretebileceği platformların oluşturulması, üniversitenin teknik alt yapısının düzeltilmesi, internet sağlayıcılarının daha iyi imkanlar sunması gibi önerilerde bulunmuşlardır. C üniversitesinde katılımcılar, yaşadıkları problemlere çözüm olarak öğrencilere ücretsiz internet sağlanması, öğretim üyelerine uzaktan eğitim konusunda hizmet içi eğitim verilmesi, daha sağlam bir internet alt yapısının sağlanması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Eğitimlerin dijital olarak yürütülmesi kaçınılmaz olarak masraflı bir iş. Özellikle derslerdeki dosyaların indirilmesinden dolayı internet kotaları çabuk dolmakta bundan dolayı YÖK bünyesinde üniversiteler bu anlamda destek olmalı." (A3)

"Teknik alt yapı ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Öğrencilere uzaktan eğitimde kullanılmak üzere ek İnternet paketleri verilebilir." (A7)

"Uzaktan eğitimi oluşturan temel bileşenler teknolojik altyapılar olduğu için öncelikle bu alandaki teknolojik imkanlar iyileştirilmeli. Öğrencilerin dikkatini ve ilgisini derse çekebilmek için zengin içerikli dersler oluşturulmalı. Öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları, memnuniyetleri ara ara ölçülerek sistemde iyileştirilmeler yapılmalıdır." (B6)

"Senkron olarak derslerin işlenilmesi daha iyi olacaktır. Alternatif bağlantılarla (zoom, google meeting vb.) dersler işlenebilir." (B2)

"Maddi sıkıntılar konusunda internet paketlerinde indirimler yapılabilir ya da eğitim kurumlarına uzaktan eğitim çalışmalarında hiçbir ücret alınmadan uygulanabilir. Alt yapı çalışmaları ile katılım konusunda yaşanan sıkıntılar giderilebilir. Uzaktan eğitim ile ilgili eğitimler verilebilir." (C2)

"Kullanılan sistemlerde bazen ses ya da görüntü açısından sorunlar yaşanabiliyordu. O sorunlar da aşılırsa daha verimli bir ders dönemi geçirilebilir. Ayrıca dosya yükleme konusunda da dosyayı tek seferde yükleme hakkımız vardı yani yanlış dosya yüklesek geri dönüşü olmuyordu. Bu durum bence bir eksiklikti. Son olarak dersler belirli sürelerle kısıtlıydı ve süre dolunca sistem kapanıyordu, bazı dersler için süre yetmiyordu. Bazı derslerde de süre uzun geliyordu." (C3)

"Öncelikle öğretim üyelerine uzaktan eğitime yönelik bilgi ve becerileri artırmaları için hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bunun dışında yürütülen derslerin kayıt altına alınması ve bunların ilgili kişiler tarafından denetlenmesi gerekiyor. Böylelikle lisansüstü düzeyde daha kalite bir öğretimin yapılabileceğine inanıyorum." (C4)

Temayı daha da derinleştirmek amacıyla katılımcılara karşılaşılan sorunların giderilmesi için dile getirdiğiniz öneriler dışında uzaktan eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla neler yapılabileceği sorusu yönetilmiştir. A üniversitesinde öğrenim gören katılımcılar çeşitli ülkelerin uzaktan eğitim çalışmalarının incelenmesi gerektiği, üniversite bünyesinde uzaktan eğitim merkezlerinin oluşturulması gerektiği, öğretim programlarının uzaktan eğitime yönelik güncellenmesi gerektiği, öğrencilerin dijital becerileri arttıracak uygulamaların yapılması gerektiği gibi önerilerde bulunmuşlardır. B üniversitesinde lisansüstü öğrenim gören katılımcılar genel olarak öğretim üyeleri ile öğrenciler arasında daha iyi bir iletişimin kurulması gerektiği, öğretim üyelerine ve öğrencilere uzaktan eğitim araçlarını nasıl kullanabileceklerine yönelik eğitimler verilmesi gerektiği, teknolojik alt yapının iyileştirilmesi gerektiği, zengin içerikli öğretim materyallerinin hazırlanması gerektiği, üniversiteler arası uzaktan eğitim bağlantılarının yapılması gerektiği gibi önerilerde bulunmuşlardır. C üniversitesinde katılımcılar uzaktan eğitim konusunda bilgilendirmeler yapılması gerektiği, uzaktan eğitimde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin uygulaması gerektiği gibi önerilerde bulunmuşlardır.

"Farklı ülkelerde uzaktan eğitimin nasıl yürütüldüğü ve eğer varsa bunlarla ilgili birimler incelenmelidir. Uzaktan eğitim ile ilgili olarak her okulda hazır birimler oluşturulmalı, bu birimler olağanüstü durumlarda devreye sokularak öğrencilerin mağduriyetini giderme konusunda oldukça faydalı olabilir." (A1)

"Uzaktan eğitim araçlarını, programlarını etkili bir şekilde kullanmak, kesintisiz güçlü bir internet alt yapısına sahip olmak, yerli ve milli uzaktan eğitim programları geliştirip Türkçe olarak bunların kullanılmasını sağlamak." (A5)

"Uzaktan eğitim teknolojik eğitim anlamına geldiğinden bu konuda deneyimli teknoloji bilgisine sahip uzmanların istihdamını gerekli kılıyor. Bu durum uzaktan eğitim için son derece önemlidir. Eğitim kurumlarının müfredat ve alt yapılarını uzaktan eğitim çerçevesinde güncellemesi gereklidir." (A6)

"Uzaktan eğitim niteliği daha iyi olan ülkelerin sistemleri daha iyi incelenmeli. Öğrencilerde bu eğitimin önemine ilişkin kamuoyu oluşturacak faaliyetler yapılmalı, öğrencilerin ve ders veren hocaların teknolojik yetkinliğini arttıracak çalışmalar yapılabilir" (N7)

"Daha fazla araştırma temelli olacak şekilde uzaktan eğitim süreci değerlendirilmeli, öğrenciler ile öğretim üyeleri arasında daha fazla geri bildirim süreci olmalı." (B2)

"Uzaktan eğitim yapılabilecek teknolojik araçları kullanma becerilerinin eğitimine öncelik verilmelidir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereği uzaktan eğitim her öğrenciyi kapsamalı, öğrencilerin teknik araç ve internet kullanma imkânları devlet desteği ile artırılmalı, dezavantajlı öğrencilere işlerini görebilecek bir bilgisayar veya tabletin ulaştırılması sağlanmalıdır." (B5)

"Uzaktan eğitimi oluşturan temel bileşenler teknolojik altyapılar olduğu için öncelikle bu alandaki teknolojik imkanlar iyileştirilmeli. Öğrencilerin dikkatini ve ilgisini derse çekebilmek için zengin içerikli dersler oluşturulmalı. Öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları, memnuniyetleri ara ara ölçülerek sistemde iyileştirilmeler yapılmalıdır." (B6)

"Sosyal medya kanalları aracılığıyla öğrencilerle hocalar daha sık bir araya gelebilirler, kapalı oturum paneller, canlı dersler gerçekleştirilebilir. Farklı üniversitelerdeki aynı canlı dersler ortaklaşa okunabilir." (B7)

"Uzaktan eğitim için yeterli altyapı sağlanmalı, dersi yürüten öğretim üyeleri ve öğrenciler bu konuda bilgilendirilmelidir. Ayrıca kullanılan materyaller çeşitlendirilebilir. Ders içeriğine bağlı olarak ödevlendirme yapılabilir." (C1)

"Teknoloji çok iyi takip edilmeli. En iyi nasıl kullanılabilir sorusu cevaplanmalı. En önemlisi, eğitimin uzaktan da yapılacağı mesajı iyi verilmelidir. Çünkü öğrencilerin önemli bir kısmı uzaktan verilen eğitimin önemli olmadığı kanaatindeler. Dolayısıyla takip edilmekte sıkıntı yaşanmaktadır. Farkındalık yaratılmalıdır." (C2)

"Öğretim üyelerinin kesinlikle hizmet içi eğitime tabi tutulması gerektiğini düşünüyorum. Uzaktan eğitim özellikle yaşı ilerlemiş hocalarımız için bayağı anlaşılmaz gelebiliyor. Hocalar sistemi çözerken ders içi veya dışında bir hayli

zaman kaybedebiliyorlar. Bununla birlikte uzaktan eğitimin pedagojisi hakkında daha fazla çalışma yapılmalı ve bu çalışmalar alanla paylaşılmalıdır. Normal sınıflarda kullanılan yöntem ve teknikler kesinlikle sanal sınıfta işe yaramamaktadır. Dolayısıyla dersi verenlere yönelik uzaktan eğitimde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerle ilgili seminer ve çalışmalar düzenlenmeli. Aynı zamanda öğrencilere de bu yeni durumla ilgili oryantasyon yapılmalı." (C6)

Sonuç ve Tartışma

Lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri 3 tema altında incelenmiştir. Lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitim derslerinin işlenişine etki eden faktörlere yönelik görüşleri 1. Tema'da belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların tamamına yakını kendilerini teknolojik bilgi ve beceriler konusunda yeterli görürken, öğretim üyeleri tarafından kullanılan materyallerin çeşitlendirilmesi gerektiği ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar üniversitelerinin alt yapılarının uzaktan eğitim için yetersiz olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Bu durum üniversitelerin kendilerine özgü bir uzaktan eğitim sistemlerinin olmamasından ve öğretim üyelerinin pandemi sürecine kadar çoğunlukla yüz yüze eğitim vermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Akgün, Güleç ve Topal (2013) çalışmalarında ise uzaktan eğitimin lisansüstü eğitimde yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma bulguları ile örtüşmemektedir.

2. Tema' da katılımcıların lisansüstü eğitime yönelik görüşleri uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve uzaktan eğitimin faydaları kategorilerinde belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların lisansüstü eğitimlerine devam ettiği üniversitelerde uzaktan eğitim süreçlerinde karşılaştıkları problemlerin birbirlerine benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitelerde yaşanan teknik sorunların sıklıkla alt yapıdan, öğretim üyeleri ve öğrenciden kaynaklandığı görülmektedir. (Karabacak, 2013) çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde lisansüstü öğrencilerin alt yapılarından kaynaklanan sorunlar olduğunu belirterek öğrencilerin minimum düzeyde teknik alt yapıya sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Akgün, Güleç ve Topal (2013)'da yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili en çok teknik aksaklıklarla ilgili sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların verdiği yanıtlara göre bu süreçte ödev yükleri yüz yüz eğitime göre artmıştır. Bu durum katılımcılarda bir sorun olarak görülmektedir. Ayrıca katılımcılar lisansüstü eğitim sürecinde önemli bir yer teşkil eden uygulamaya dayalı çalışmaların yapılamaması, çalışma grubuna ölçek uygulanamamasını da uzaktan eğitimde karşılaşılan problemler olarak görülmektedir. Lisansüstü eğitimde uzaktan eğitimin faydaları incelendiğinde ise üniversitelere göre katılımcıların benzer yanıtlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar uzaktan eğitimin özellikle zaman tasarrufu sağladığını, şehir dışından ulaşım sağlayan ve iş hayatında aktif görev yapan katılımcılar için yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Karabacak (2013) da çalışan insanlar için zaman sınırlamaması olmasının, ayrıca derslerin tekrar dinleme imkanının bulunmasının uzaktan eğitimin yararlarından olduğunu belirtmiştir. Akgün, Güleç ve Topal (2013) de derslere ve ders içeriklerine istenilen yer ve zamanda katılma seçeneğinin uzaktan eğitimde lisansüstü öğrenciler tarafından en çok beğenilen özellik olmasına dikkat çekmektedir.

Katılımcıların uzaktan eğitimde yaşadıkları problemlere yönelik çözüm önerilerini ve bu problemlerin dışında uzaktan eğitimin niteliğinin arttırılması amacıyla neler yapılabileceğine ilişkin önerileri 3. Tema çerçevesince

incelenmiştir. Katılımcılar kendi deneyimledikleri problemlerden özellikle uzaktan eğitimde teknik alt yapının geliştirilmesi ve derslerin asenkron olarak değil senkron olarak yürütülmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu sayede öğretim üyeleri ile iletişimlerinin daha iyi olabileceğini, istedikleri zaman dönüt alabileceklerini dile getirmişlerdir. İletişimin lisansüstü eğitimde zaruri derecede önemli olduğu düşünüldüğünde katılımcıların görüşleri bu durumu desteklemektedir. Akgün, Güleç ve Topal (2013) da çalışmalarında uzaktan eğitimin sosyal etkileşimi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar lisansüstü eğitimde uzaktan eğitimin niteliğinin arttırılması amacıyla; farklı ülkelerin uzaktan eğitim programlarını takip edilmesi, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmesi, materyallerin uzaktan eğitime göre uyarlanıp çeşitlendirilmesi, uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilecek yerli programların geliştirilmesi önerilerini dile getirdikleri görülmektedir. (Karabacak, 2013) da araştırmasında katılımcıların görüşlerine benzer olarak öğrencilere uzaktan eğitim konusunda oryantasyon eğitimi verilmesini dile getirmiştir. Akgün, Güleç ve Topal (2013) de çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde materyallerin çeşitlendirilmesi gerektiği sonucu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu çalışmada yalnızca lisansüstü öğrencilere konu ile ilgili soru yöneltilmiştir. İleride yapılacak olan çalışmalarda paydaşlar olan akademisyenler ve idarecilerin de sürece dahil edilerek araştırma farklı bir açıdan ele alınabilir. Örneklem grubu çeşitlendirilerek farklı üniversiteleri kapsayacak şekilde yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Albayrak, İ (2017). *Uzaktan eğitim sistemi, uzaktan eğitim sisteminde sanal sınıf ortamı ve sanal sınıf ortamında sınıf yönetimi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Akgün, Ö. E., Güleç, İ. & Topal, M. (2013). Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya.

Hamutoğlu, N. B., Gültekin, G. S., & Savaşçı, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri: açıköğretim uygulamaları. *Yükseköğretim Dergisi, 9*(1), 19-28.

Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim. Ankara: Pegem

Karabacak, K. (2013). Lisansüstü Bilimsel Araştırma Teknikleri (BAT) Dersinin Uzaktan Öğretimine İlişkin Uzaktan Öğretim Öğrencilerin Görüşleri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya.

Patton, Q. M. (2014) Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Pegem A.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Johnson, B., & Chrıstensen, L. (2014). Eğitim Araştırmaları (Çev Edt: Demir, S. B.), Ankara: Eğiten Kitap.

Uşun, S. (2006). Uzaktan eğitim. Ankara: Nobel