

ZfWT

Vol. 13, No. 1 (2021)

Zeitschrift für die Welt der Türken

Journal of World of Turks [Türklerin Dünyası]



Zeitschrift für die Welt der Türken
Journal of World of Turks

ISSN 1868-8934 (Online) ISSN 1869-2338 (Print)

Vol. 13, No. 1 (2021)

Online Version

ZfWT

Vol. 13, No. 1 (2021)

Zeitschrift für die Welt der Türken
Journal of World of Turks [Türklerin Dünyası]

Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks [ZfWT]

Deutschtürken Verband [Vr. 205808]

Institut für die Welt der Türken

Pelkovenstr. 139

80992 München Germany

editor@diweltuertuerken.org

www.diweltuertuerken.org - www.zfwt.org

ISSN 1869-2338 (Print)

ISSN 1868-8934 (Online)

Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks [ZfWT] is a multidisciplinary, peer-reviewed journal, publishes research papers in the fields of social sciences (linguistics, literature, culture, sociology, education, philosophy, history, arts, etc.). ZfWT is published in both printed and online versions.

The views expressed in all contributions to the ZfWT are those of the individual authors and do not necessarily represent the views of the Board of Editors or the Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks [ZfWT].

All contributions are under copyright and protected by Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks [ZfWT].

Editorial Team

Editor-in-Chief: Prof. Dr. Necati DEMİR (Turkey)

Editors: Assist. Prof. Dr. Erhan YEŞİLYURT (Turkey), Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ (Turkey), Prof. Dr. Mahmut ÇELİK (Macedonia), Assoc. Prof. Dr. Elçin İBRAHİMOV (Azerbaijan)

Section Editors: Prof. Dr. Nasimxon RAHMONOV (Uzbekistan), Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ (Turkey), Assoc. Prof. Dr. Eduard LEBEDEV (Russian Federation), Assoc. Prof. Dr. Burul SAGINBAYEVA (Kyrgyzstan), Prof. Dr. Ahmet BURAN (Turkey), Prof. Dr. Sülemenova Jarkimbike (Kazakhstan), Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK (Turkey), Prof. Dr. Hamidulla DADABOYEV (Uzbekistan), Prof. Dr. Didem ATİŞ ÖZHEKİM (Turkey),

Prof. Dr. Layli ÜKÜBAYEVA (Kyrgyzstan), Prof. Dr. Esma ŞİMŞEK (Turkey), Prof. Dr. Ermekova Tynyshtyk (Kazakhstan), Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ (Turkey), Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK (Turkey), Assoc. Prof. Dr. Jadranka POLOVIĆ (Croatia), Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI (France), Assoc. Prof. Dr. Evdochia Soroceanu (Moldova), Prof. Dr. Mehmet Zeki İBRAHİMGİL (Turkey), Assoc. Prof. Dr. Oksana SOROKİNA (Russian Federation), Prof. Dr. Cevdet YILMAZ (Turkey), Assoc. Prof. Dr. Ergin Jable (Kosovo), Prof. Dr. Mustafa TALAS (Turkey), Assoc. Prof. Dr. Zaynabidin ABDİRASHIDOV (Uzbekistan), Prof. Dr. Havva ENGİN (Turkey), Prof. Dr. Amina Siljak JESENKOVIC (Bosnia), Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN (Turkey), Prof. Dr. Seyfeddin RZASOY (Azerbaijan), Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU (Turkey), Prof. Dr. Robert LANGER (Germany),

Board of Directors

Prof. Dr. Necati DEMİR (Turkey), Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ (Turkey), Zeki GENÇ (Germany), Noreddin Mohamad ESSAM (Germany), Doç. Dr. Osman Kubilay GÜL (Turkey), Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT, Dr. Öğr. Üyesi Celal Can ÇAKMAKCI (Turkey),

Advisory Board

Prof. Dr. Robert LANGER (Germany), Prof. Dr. Gürsel UYANIK (Turkey), Prof. Dr. Cemal YILDIZ (Germany), Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK (Turkey), Prof. Dr. Havva ENGİN (Germany), Prof. Dr. Fadıl HOCA (Republic of Macedonia), Prof. Dr. Mustafa TALAS (Turkey), Prof. Dr. Turgut TOK (Turkey), Prof. Dr. Mahmut ÇELİK (Republic of Macedonia), Assoc. Prof. Dr. Benedek PERİ (Hungary), Assist. Prof. Dr. Osman Kubilay GÜL (Turkey)

Scientific Advisory Board

Prof. Dr.:

Necati DEMİR (Turkey), Robert LANGER (Germany), Michael JOHN (Austria), Galina MIŠKINIENE (Lithuania), Ekrem CAUSEVİC (Croatia), Fadıl HOCA (Republic of Macedonia), Amina Siljak JESENKOVIC (Bosnia and Herzegovina), Bernt BRENDAMOEN (Norway), Mustafa SAFRAN (Turkey), İrfan MORİNA (Republic of Kosovo), Gülşen SEYHAN ALIŞIK (Turkey), Mehmet Ali AKINCI (France), Seyfeddin RZASOY (Azerbaijan), Serap BUYURGAN (Turkey), Violeta DİMOVA (Republic of Macedonia), Ahmet BURAN (Turkey), Gürsel UYANIK (Turkey), Havva ENGİN (Germany), Mehmet ŞAHİNGÖZ (Turkey), Arif ÜNAL (Turkey), Adem EFE (Turkey), Murat YILDIZ (Turkey), Yılmaz ÖZBEK (Turkey), Mehmet ÖZ (Turkey), Sevin ALİL (Republic of Macedonia), Nazım Hikmet POLAT (Turkey), Tahsin AKTAŞ (Turkey), Nazım İBRAHİM (Republic of Macedonia), Turgut GÖĞEBAKAN (Germany), Altan ALPEREN (Turkey), Mustafa KOÇ (Canada), Ali Osman ÖZTÜRK (Turkey), Şener BAĞ (Turkey), Mustafa YAĞBASAN (Turkey), Ülkü ESER ÜNALDI (Turkey), Cemal YILDIZ (Germany), Mehmet SAĞIR (Turkey), İsmail ÖZER (Turkey), Aytekin ALBUZ (Turkey), Mübeccel GÖNEN (Turkey), Fatma ALİSİNANOĞLU (Turkey), Jerzy WIATR (Poland), Kerim TÜRKMEN (Turkey), Yaşar ÖZBAY (Turkey), Galip YÜKSEL (Turkey), Recai KARAHAN (Turkey), Kazım Özkan ERTÜRK (Turkey), Mustafa

DENKTAŞ (Turkey), Ramazan QAFARLI (Azerbaijan), Sevim PİLİCKOVA (Republic of Macedonia), Öcal OĞUZ (Turkey), Şevki HASAN (Egypt), Ali YAKICI (Turkey), İ. Çetin DERDİYOK (Turkey), Nimetullah HAFİZ (Republic of Kosovo), Celil GARİBOĞLU NAĞİYEYEV (Azerbaijan), Nurullah ÇETİN (Turkey), Esmâ ŞİMŞEK (Turkey), Veliyev İSMAYİL (Russian Federation), Neşe ÖZDEN (Turkey), Jumabay YUSUPOV (Uzbekistan), Zekiyeveci ZEKİYEYEV (Russian Federation), Firudin AĞASI OĞLU CELİLOV (Russian Federation), Muratgeldi SÖYEGOV (Turkmenistan), Ramiz ASKER (Azerbaijan), Dmitriy VASILYEV (Russian Federation), Leyla KARAHAN (Turkey), Dilyara USMANOVA (Russian Federation), Jabbor Eshonkul (Uzbekistan), Hatice ŞAHİN (Turkey), Salih AKKAS (Turkey), Vahit TÜRK (Turkey), Kenan ARINÇ (Turkey), Tuncer GÜLENSOY (Turkey), Emine GÜRSOY NASKALİ (Turkey), Mehmet Ali ÖZDEMİR (Turkey), Dae Sung KIM (Republic of Korea), Gyu Suk YEON (Republic of Korea), Çağatay ÖZDEMİR (Turkey), Özkul ÇOBANOĞLU (Turkey), Gürer GÜLSEVİN (Turkey), Remzi KILIÇ (Turkey), Danuta CHMIELOWSKA (Poland), Hasan ONAT (Turkey), Elfine SIBGATULLINA (Russian Federation), Hakkı YAZICI (Turkey), Sönmez KUTLU (Turkey), Rahmi DOĞANAY (Turkey), Mustafa ÖNER (Turkey), Roya S. TAGHIYEVA (Azerbaijan), Mehmet OKUR (Turkey), Ali İhsan KOLCU (Turkey), Ahmet GÜNŞEN (Turkey), Erdal AÇIKSES (Turkey), Cevdet YILMAZ (Turkey), Asiye Mevhibe COŞAR (Turkey), Recep KARADAĞ (Turkey), Sabri YENER (Turkey), Ali AKAR (Turkey), Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Turkey), Ahmet SARI (Turkey), Gadir GOLKARİAN (Turkish Republic of Northern Cyprus), Metin COŞAR (Turkey), Metin ÖZARSLAN (Turkey), Enis ŞAHİN (Turkey), Kutlay YAĞMUR (Netherlands), Chong Jin OH (Republic of Korea), Erdoğan ALTINKAYNAK (Turkey), Mehmet KIRBIYIK (Turkey), Gıyasettin AYTAŞ (Turkey), Nazmi AVCI (Turkey), Mustafa TALAS (Turkey), Mahmut ÇELİK (Republic of Macedonia), Mustafa SEVER (Turkey), Bilgehan Atsız GÖKDAĞ (Turkey), Servet KARABAĞ (Turkey), Mariya LEONTİÇ (Republic of Macedonia), Başak KOCA ÖZER (Turkey), Didem ATİŞ ÖZHEKİM (Turkey), Mehmet Zeki İBRAHİMGİL (Turkey), Zeki BOYRAZ (Turkey), Abdürreşit Celil KARLUK (Turkey), Ahmet ÇAYCI (Turkey), Ebubekir SOFUOĞLU (Turkey), Turgut TOK (Turkey), Yıldırım ÖZBEK (Turkey), Yunus KOÇ (Turkey), Suat KOLUKIRIK (Turkey), Ali TİLBE (Turkey), Hakan KIRIMLI (Turkey), Mümtaz SARIÇİÇEK (Turkey), Bayram DÜRBİLMEZ (Turkey), Ömer ÖZKAN (Turkey),

Assoc. Prof. Dr.:

Osman Kubilay GÜL (Turkey), Esra Nur TİRYAKİ (Turkey), Cemile AKYILDIZ ERCAN (Turkey), Benedek PERİ (Hungary), Birsal KARAKOÇ (Sweden), Hüseyin ERSOY (Turkey), Edina SOLAK (Bosnia and Herzegovina), Turhan ÇETİN (Turkey), İlker ŞAHİN (Turkey), Ali SELÇUK (Turkey), Erhan ÖZDEN (Turkey), Qaliba HACİYEVA (Azerbaijan), Marzena GODZINSKA (Poland), Bülent AKBABA (Turkey), Lemara SELENDİLİ (Ukraine), Barış DEMİRCİ (Turkey), Olga RADOVA-KARANASTAS (Republic of Moldova), Bülent AKSOY

(Turkey), Rıza GÖKLER (Turkey), M. Taner ŞENGÜN (Turkey), Halil ÇELTİK (Turkey), Sedef ARAT KOÇ (Canada), Recep ŞURİYEL (Republic of Serbia), Ömer ADIGÜZEL (Turkey), Ümit DENİZ (Turkey), Zilâle HUDAYBERGENOVA (Uzbekistan), Hakan KOÇ (Turkey), Kamil ALİYEV (Republic of Dagestan – Russian Federation), Ahmet ŞİMŞEK (Turkey), Soyalp TAMÇELİK (Turkish Republic of Northern Cyprus), Fergane KAZIMOVA (Azerbaijan), Bedri SARIYEV (Turkmenistan), Paşa YAVUZARSLAN (Turkey), M. Murat HATİPOĞLU (Turkey), Shih-Kang PENG (Taiwan), Bünyamin KOCAOĞLU (Turkey), Bayram ÇETİN (Turkey), Tudora (Fedora) ARNAUT (Ukraine), Iryna M. DRYGA (Ukraine), Fatih ÖZEK (Turkey), Afaq RAMAZANOVA (Azerbaijan), Liubuv ÇIMPOES (Republic of Moldova), Ali Şamil HÜSEYİNOĞLU (Azerbaijan), Zeynep Rüçhan ŞAHİNOĞLU (Turkey), Nuray ALAGÖZLÜ (Turkey), Celil ARSLAN (Turkey), Sultan Murat TOPÇU (Turkey), Celal Teyyar UĞURLU (Turkey), Mutlu DEVECİ (Turkey), Mustafa ŞENEL (Turkey), Özgür Kasım AYDEMİR (Turkey), Elvan YALÇINKAYA (Turkey), Muhammet KOÇAK (Turkey), İsmail KIVRIM (Turkey), Mehmet KARA (Turkey), Ufuk KARAKUŞ (Turkey), Mustafa YILDIZ (Turkey), Yusuf DOĞAN (Turkey), Burçin UÇANER ÇİFDALÖZ (Turkey), Osman KUNDURACI (Turkey), Barış KARAELEMA (Turkey), Fikret Mehmet ARARGÜÇ (Turkey), Erkan YEŞİLTAŞ (Turkey), Kasım KARAMAN (Turkey), Mustafa ÖZDEMİR (Turkey), Fuat USTAKARA (Turkey), Gül Banu DUMAN (Turkey), Kemalettin DENİZ (Turkey), Müzeyyen ALTUNBAY (Turkey), Türker KURT (Turkey),

Assist. Prof. Dr.:

Serdar SAVAŞ (Turkey), Erhan YEŞİLYURT (Turkey), Ergenekon SAVRUN (Turkey), Akın KONAK (Turkey), Kamelya TEKNE (Turkey), Yüksel ERSAN (Turkey), Remzi AYDIN (Turkey), Mustafa ŞAHİNER (Turkey), Selçuk HAYLİ (Turkey), Ahmet FEYZİ (Turkey), Meltem DEMİRCİ KATIRANCI (Turkey), Bayram POLAT (Turkey), Kemale ELEKBEROVA (Azerbaijan), Ayşe Ülkü KAN (Turkey), Bülent GÜNER (Turkey), Murat KARABULUT (Turkey), Aslı SAĞIROĞLU ARSLAN (Turkey), Malik YILMAZ (Turkey), Mehmet AKPINAR (Turkey), Asiye DUMAN (Turkey), Leyla ERCAN (Turkey), Celal Can ÇAKMAKCI (Turkey), H. Elif DAĞLIOĞLU (Turkey), Hikmet YILMAZ (Turkey), Abdullah KARAÇAĞ (Turkey), Mehmet ÖZMENLİ (Turkey), Hüsnüye MAYADAĞLI (Turkey), Eylem ŞENTÜRK KARA (Turkey), Güllü KARANFİL (Republic of Moldova), Ayhan URAL (Turkey), Berker KURT (Turkey), Hatice Gonca USTA (Turkey), İbrahim KILIÇ (Turkey), Atilla JORMA (Finland), Ümmühan ÖNER (Turkey), Abdullah KARATAŞ (Turkey),

Dr.:

Elisabetta RAGAGNIN (United Kingdom), Kamila Barbara STANEK (Poland), Rafael MUHAMETDINOV (Republic of Tatarstan – Russian Federation), Ayse KIZILDAĞ (Sweden), Ferah BURGUL ADIGÜZEL (Turkey), Stepan VARBAN (Republic of Moldova)

Technical Jobs

Cem BÜYÜKEKŞİ (Turkey), Hatice SARIDEDE (Turkey), Tansu ARSLAN (Turkey), Dilan KALAYCI (Turkey),

VOL 13, NO 1 (2021)
TABLE OF CONTENTS**EDITORIAL**

Sunuş Necati DEMİR.....	X-XIV
ARTICLES	
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK DİL İŞLEVLERİ <i>Kemalettin DENİZ - Yunus Emre ÇEKİCİ</i>	1-26
ETKİLEŞİMLİ KELİME DUVARI TEKNİĞİNİN 5. SINIFLARA KELİME ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASI <i>Aslı UYSAL - Bekir DİREKÇİ</i>	27-48
TÜRK EDEBİYATI GELENEKLERİNİN HÜSEYİN CAVİD ESERLERİNE ETKİSİ <i>Könül MEHERREMOVA</i>	49-60
THE INTERNATIONAL HUMANITARIAN AID DELIVERED FOR AFGHANISTAN ON PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION AFTER 2001 <i>Osman MENTEŞ - Mustafa TALAS</i>	61-73
TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA TENKİT <i>Dilek BİLGİN</i>	75-93
ÖZ YETERLİK İNANCI KAYNAKLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN YENİDEN DÜZENLENMESİ <i>Ali ASLAN - Hilal Durmaz UZUNOĞLU</i>	95-110

ORTAOKUL MATEMATİK DERSİNDE YAZIN TÜRLERİNİN KULLANIMINA İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ <i>Gökçen Gülrü BULUT-Mine AKTAŞ</i>	111-129
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI VE MESLEKİ BENLİK SAYGILARI <i>Furkan ALTUNAY- Kubilay YAZICI</i>	131-155
SOSYAL BİLGİLER SON SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ DRAMA DERS PLANI HAZIRLAYABİLME DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ <i>Nadire Emel AKHAN - Samet ÇİÇEK - Gülten KOCAOĞLU.....</i>	157-176
“HOW SHOULD BE TAUGHT?” COURSE CONTENT, SOCIALITY AND PRODUCTION OF KNOWLEDGE: HUMAN RIGHTS, CITIZENSHIP AND DEMOCRACY COURSE EXAMPLE <i>Mehmet GÜNGÖR</i>	177-198
DAR GELİRLİ AİLELERDE KADINLARIN YOKSULLUKLA MÜCADELE STRATEJİLERİ <i>Hıdır ÖNÜR - Berkay ERGÖZ</i>	199-225
GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE BAZI SALGIN HASTALIKLARIN TOPLUM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ <i>Birgül PESEN - Musaye KONAK ÖZÇELİK</i>	227--248
HANNAH ARENDT’İN FELSEFİ GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE SIEGFRIED LENZ’İN “SAF DEĞİŞTİREN” ADLI ROMANIN İNCELENMESİ <i>Ayhan Yavuz ÖZDEMİR</i>	249-272
SAADET İKESUS ALTAN’IN HAYATI VE SES EĞİTİMİ KİTABININ İNCELEMESİ <i>Ömer TÜRKMENOĞLU - Hande YILMAZ</i>	273-292

ÇOCUKLARDA MÜZİKSEL İŞİTME ALGISI İÇİN ÖLÇEK GELİŞTİRME <i>Bariş KARAELEMA - Serkan DEMİREL</i>	293-311
OSMANLI DÖNEMİNDEN GÜNÜMÜZE ‘OPERETLER’ <i>Ömer TÜRKMENÖĞLU - Gülay LAÇİN -</i>	313-333
THE MOTHER ARCHETYPE and HANDS ON HIPS MOTIF <i>Damla Fatma ORAN</i>	335-355
SHALWAR IN TURKISH CLOTHING CULTURE: SHALWAR EXAMPLES FROM KIRŞEHİR <i>Nurhan Özkan KUŞ</i>	357-374
ERDEMLİ’DE ÖRTÜ ALTI TARIM FAALİYETLERİNE COĞRAFİ BİR BAKIŞ <i>Nadire KARADEMİR</i>	375-399
TOPLUMSAL TEORİK BİR YAKLAŞIM OLARAK ANLAŞMA YÖNELİMLİ HALKLA İLİŞKİLER <i>Ali Fikret AYDIN</i>	401-417
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK UZAKTAN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİCİLERİN MATERYAL KULLANIMI VE TEKNOLOJİK ALT YAPIYA YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİ <i>Gül Banu ÜSTÜNDUMAN - Yalçın YURDAKUL.....</i>	419-438

SUNUŞ

Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks, sosyal bilimlerin farklı alanlarına ait 21 özgün makale ile 13 cildin 1. sayısını (Yıl 13, Cilt:1, 2021) siz değerli okurları ve bilim dünyası ile paylaşmaktadır. Sosyal bilimlerin Türk dili, edebiyat, eğitim, tarih, coğrafya, din, sosyoloji, iletişim, müzik, güzel sanatlar alanlarına önemli katkılar sağlayacağına inandığımız *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*'ün bu sayısında yer alan çalışmaların içerikleri şöyledir:

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Dil İşlevleri” başlıklı makale Kemalettin Deniz ve Yunus Emre Çekici tarafından kaleme alınmıştır. Çalışmanın, amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik program geliştirme, materyal hazırlama ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında kullanılmak üzere, Türkçenin kültür, yapı, işleyiş ve kullanımına uygun bir dil işlevleri listesi hazırlamaktır.

Aslı UYSAL ve Bekir DİREKÇİ tarafından hazırlanan “Etkileşimli Kelime Duvarı Tekniğinin 5. Sınıflara Kelime Öğretiminde Kullanılması” başlıklı makalede Etkileşimli Kelime Duvarı tekniğinin 5.sınıf düzeyinde kelime öğrenimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Uygulama sonucunda Etkileşimli Kelime Duvarı tekniğinin 5.sınıf düzeyinde kelime öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Könül MEHERREMOVA'nın yazdığı “Türk Edebiyatı Geleneklerinin Hüseyin Cavid Eserlerine Etkisi” başlıklı makale Azerbaycan'ın büyük şairi ve oyun yazarı Hüseyin Cavid'in eserleri ele alınmıştır. Yapılan çalışmalarda Cavid'in eserleri, onların konusu ve bu eserlerdeki edebî özellikler esas alınmıştır.

“The International Humanitarian Aid Delivered For Afghanistan On Primary And Secondary Education After 2001”

başlıklı makale Osman MENTEŞ ve Mustafa TALAS tarafından yazılmıştır. Çalışmanı amacı Afganistan eğitim sisteminin tarihi gelişimi, bugünkü durumu, temel sorunları ve bu sorunları çözmek için ülkeye yapılan uluslararası yardımların siyasal, toplumsal ve ekonomik boyutlarını araştırmaktır.

Dilek BİLGİN'in kaleme aldığı “Türkçe Ders Kitaplarında Tenkit” başlıklı makalenin amacı 6. sınıf Türkçe ders kitabında tenkide zemin hazırlayacak metinleri incelemektir. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak elde edilmiştir.

“Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeğinin Ortaokul Öğrencileri İçin Yeniden Düzenlenmesi” başlıklı makale Ali ASLAN ve Hilal Durmaz UZUNOĞLU tarafından hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı “İlköğretim Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği”ni yeniden düzenlemek ve yeni formun ortaokul öğrencilerine uygunluğunu incelemektir. Çalışmanın sonunda ölçeğin yeni formunun ortaokul öğrencileri üzerinde geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği bulunmuştur.

Gökçen Gülrü BULUT ve Mine AKTAŞ tarafından kaleme alınan “Ortaokul Matematik Dersinde Yazın Türlerinin Kullanımına İlişkin Bir Değerlendirme: Öğrenci Görüşleri” başlıklı makalede yazın türlerinden hikâye, masal, şiir, anı ve mektup türleri kullanılarak yapılandırılan yazma etkinlikleri ile yürütülen matematik derslerine yönelik öğrencileri görüşleri incelenmektedir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazın türlerinin matematik dersinde kullanımı ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

“Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Mesleki Benlik Saygıları” başlıklı makale Furkan ALTUNAY ve Kubilay YAZICI tarafından yazılan çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki benlik saygısı arasında pozitif yönde düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden

öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Nadire Emel AKHAN, Samet ÇİÇEK ve Gülten Kocaoğlu tarafından “Sosyal Bilgiler Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Drama Ders Planı Hazırlayabilme Düzeylerinin Belirlenmesi” amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının drama ders planı hazırlama düzeylerinin yıllara göre farklılaştığını, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında drama ders planı hazırlayabilme düzeylerinin önceki yıllara göre düştüğünü söylemek mümkündür.

Mehmet GÜNGÖR’ün kaleme aldığı “‘How Should Be Taught?’ Course Content, Sociality And Production Of Knowledge: Human Rights, Citizenship And Democracy Course Example” başlıklı makalede müfredatın güncellenmesi, öğretmen yeterliklerinin artırılması ve takip edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Müfredatta “Ne öğretmeliyiz?” Sorusuna metodik bir cevap arayışını içerir.

“Dar Gelirli Ailelerde Kadınların Yoksullukla Mücadele Stratejileri” başlıklı çalışma Hıdır ÖNÜR ve Berkay ERGÖZ tarafından yazılmıştır. Çalışmada dar gelirli ailelerde kadınların yoksullukla mücadele etmek için hangi stratejileri geliştirdiklerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada kadınların yoksullukla mücadele etmek için beş strateji geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

“Geçmişten Günümüze Bazı Salgın Hastalıkların Toplum Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışma Birgül PESEN ve Musaye KONAK ÖZÇELİK tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışmada veba, frengi, kolera, çiçek hastalığı, sıtma, kızamık, yeni koronavirus (covit-19), gibi bazı salgın hastalıklar hakkında tarihsel bilgi verildikten sonra bu hastalıkların toplum üzerindeki etkisi izah edilmeye çalışılmıştır.

Ayhan Yavuz ÖZDEMİR tarafından yayına hazırlanan “Hannah Arendt’in Felsefi Görüşleri Çerçevesinde Siegfried Lenz’in “Saf

Değiştiren” Adlı Romanın İncelenmesi” başlıklı çalışmada Alman edebiyatı yazarlarından Siegfried Lenz’in “Saf Değiştiren” adlı romanına yansıyan toplumsal panoramayı resmetmek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu çalışmada Siegfried Lenz’in yazın tarzına değinilmiş ve Hannah Arendt’in felsefi görüşleri göz önünde bulundurularak roman incelenmiştir.

“Saadet İkesus Altan’ın Hayatı ve Ses Eğitimi Kitabının İncelenmesi” başlıklı çalışma Ömer TÜRKMENOĞLU ve Hande YILMAZ tarafından kaleme alınmıştır. Araştırmada Altan’ın hayatı araştırılmış ve yazmış olduğu “Ses Eğitimi ve Korunması” adlı kitabın incelemesi yapılmış, inceleme sonucunda günümüz ses eğitimi kitaplarıyla karşılaştırılarak, güçlü ve zayıf bulunan yönleri ortaya konmuştur.

“Çocuklarda Müziksel İşitme Algısı İçin Ölçek Geliştirme” başlıklı makale Barış KARAELMA ve Serkan DEMİREL tarafından yazılmıştır. Bu araştırmanın ana konusunu, müzik yetenek testlerinin uzun yıllardan beri ölçmeye çalıştığı önemli bir kavram olan müziksel işitme algısı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda istatistiksel olarak güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmış olup ölçeğin uygulanabilirliği ortaya konmuştur.

Ömür TÜRKMENOĞLU ve Gülay LAÇİN tarafından kaleme alınan “Osmanlı Döneminden Günümüze ‘Operetler’” başlıklı makalede batılılaşma hareketi doğrultusunda ortaya çıkan *operet’in* Osmanlı Dönemi’nden günümüze gelişimi ele alınmıştır. Osmanlı Dönemi’nde yazılan ilk Türkçe operet olarak bilinen ve Dikran Çuhaciyan tarafından bestelenen *Arif’in Hilesi* (1872) ile günümüz son kuşak bestecilerinden Turgay Erdener’in bestelediği (1990) *İstanbulname* operetleri de incelenmiştir.

Damla Fatma ORAN’ın yazdığı “The Mother Archetype And Hands On Hips Motif” başlıklı makalede literatür taraması yapılarak özellikle Türk dokuma sanatının sembolik yapı taşlarından olan

Elibelinde motifinin çıkış noktasının Anne arketipi ile bağlantısı üzerinde durulmuştur.

“Shalwar In Turkish Clothing Culture: Shalwar Examples From Kırşehir” başlıklı makale Nurhan Özkan KUS tarafından yazılmıştır. Çalışmada sahaya çıkılarak, sandıklarda ve müzelerde az sayıda kalmış olan, günümüze ulaşan şalvar örneklerinden, Kırşehir İli Müzesinde bulunan 2 adet şalvar örneği çalışma kapsama alınmıştır.

“Erdemli’de Örtü Altı Tarım Faaliyetlerine Coğrafi Bir Bakış” başlıklı makale Nadire KARADEMİR tarafından kaleme alınmıştır. Çalışmada Erdemli’deki seraların özellikleri, mevcut durumun tespiti, üretimde karşılaşılan sorunlar ve çözümüne yönelik önerilerin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur.

Ali Fikret AYDIN’ın yazdığı Toplumsal Teorik Bir Yaklaşım Olarak Anlaşma Yönelimli Halkla İlişkiler” başlıklı makalede anlaşma yönelimli halkla ilişkiler modeli anlatılmıştır. Bu yaklaşımın, kurumlara özellikle çatışma yönetiminde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Gül Banu ÜSTÜNDUMAN ve Yalçın YURDAKUL tarafından kaleme alınan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde Öğreticilerin Materyal Kullanımı ve Teknolojik Alt Yapıya Yönelik Tutum ve Görüşleri” başlıklı çalışmada açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket formu katılımcılara uygulanmış, elde edilen bulgular çalışmada değerlendirilmiştir.

Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks’ün bir sonraki sayısı 15 Ağustos 2021 tarihinde yayımlanacaktır. Dergimizin bugünlere gelmesinde emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize, okurlarımıza en derin saygı ve teşekkürlerimizle...

15 Nisan 2021
Prof. Dr. Necati DEMİR
Editor in Chief



TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK DİL İŞLEVLERİ

LANGUAGE FUNCTIONS ON TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

*Kemalettin DENİZ**
*Yunus Emre ÇEKİCİ***

Özet

Dil işlevleri, insanın dili kullanma amacı ve dil kullanımıyla ortaya çıkan eylem şeklinde tanımlanabilir. Öğrencileri hedef dilde iletişim kurmaya hazırlamayı amaç edinen yabancı dil öğretimi, 1970’lerden günümüze dil işlevlerini merkeze almaktadır. Özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında geliştirilen dil işlevleri listeleri, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ne de zemin oluşturmuştur. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde önceden belirlenmiş dil yapılarından ziyade gerçek hayattaki iletişim durumlarını temel alan dil işlevlerinin öğretilmesi gerektiği dile getirilmektedir. Bu doğrultuda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında geliştirilen programlarda dil işlevlerine dayalı bir öğretim benimsendiği görülmektedir. Ne var ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine kaynak oluşturacak, bilimsel yöntemlerle geliştirilmiş; Türkçenin yapı, işleyiş, kullanım ve kültür özelliklerini kapsayan bir dil işlevleri listesi bulunmamaktadır. Bu çalışmanın, amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik program geliştirme, materyal hazırlama ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında kullanılmak üzere, Türkçenin kültür, yapı, işleyiş ve kullanımına uygun bir dil işlevleri listesi hazırlamaktır. Nitel modelde ve durum desenindeki bu çalışmada alan yazını taraması ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Alan yazını taraması, yazılı-sözlü metin inceleme ve uzman görüşü alma aşamalarının ardından “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Dil İşlevleri Listesi” oluşturulmuştur. Çalışmada “bilgiyi araştırma ve açıklama”, “tutumları/duyguları araştırma ve açıklama”, “ikna etme”, “sosyalleşme”, “iletişim sorunlarını önleme ve telafi

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Ankara/TÜRKİYE, kdenez@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7531-490X

** Öğr. Gör., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türk Dili Bölümü Adana/TÜRKİYE, yecekici@atu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0247-3779

etme” ve “söylemi yapılandırma” işlevleri kapsamında 46 işlev ve 142 alt işlev tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: dil işlevleri, işlevsel dil öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Avrupa Konseyi Dil Politikası Programı Eğitim Politikası Şubesi Eğitim Departmanı.

Abstract

Language functions can be defined as humane purpose of language usage and the act occurring from language usage. Teaching a foreign language that aims to prepare the students to form communication in the target language focuses on language functions from 1970s to today. Language functions that was specifically developed in the scope of teaching English as a foreign language have formed a basis for Common European Framework of Reference for Languages. In the Common European Framework of Reference for Languages, it is stated that language functions that are based on real life communicational situations ought to be taught but rather predetermined language structures. Accordingly, an education based on language functions has been adopted in the programmes reformed on teaching Turkish as a foreign language. However, there is no language functions framework that can be used as a source for teaching Turkish as a foreign language, is developed by scientific methods and includes the structure, usage and cultural elements. The purpose of this study is to develop a programme on teaching Turkish as a foreign language, to prepare course material and to prepare a language functions framework that suits cultural elements, structure, functioning and usage of Turkish in order to be used in the assessment and evaluation studies. Literature review and document analysis methods has been used in the qualitative model and situational patterned study. Subsequent to literature review, oral and written document analysis and expert consultation, “Language Functions Framework for Teaching Turkish As a Foreign Language” has been formed. In the scope of “information inquiry and explanation”, “attitudes/emotions inquiry and explanation”, “persuasion”, “socialization”, “prevention and retrieval of communication errors” and “structuring the discourse” functions, 46 functions and 142 subfunctions has been determined.

Keywords: Language functions, teaching functional language, teaching Turkish as a foreign language, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), Language Policy Programme Education Policy Division Education Department Council of Europe.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil öğretiminin temel amacı, öğrencileri hedef dilde iletişim kurmaya hazırlamaktır. İletişim kurmak, öğrencilerin gerçek

yaşamda karşılaşabilecekleri dil işlevlerini (özür dilemek, şikâyet etmek, teşekkür etmek, selamlaşmak, bir görüşe katılıp katılmadığını açıklamak vb.) anlaması ve uygun bağlamlarda kullanmasıyla olanaklıdır. Bu nedenle 1970’lerden günümüze, yabancı dil öğretim programları ve materyalleri, iletişim durumları ve dil işlevleri merkeze alınarak hazırlanmaktadır. Başka bir deyişle iletişimin anahtarı olan dil işlevleri, günümüz yabancı dil öğretiminin temelini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine kaynak oluşturmak için çeşitli dil işlevleri listeleri geliştirilmiştir. Dilin hangi amaçlarla kullanıldığını betimleyen bu listeler, yabancı dil öğretim programları ve materyallerine önemli bir veri tabanı sunmuş, işlevsel ve iletişimsel dil öğretimi uygulamalarına ivme kazandırmıştır. Ancak mevcut listelerin farklı dillerin yapı, işleyiş, kullanım ve kültür özelliklerini yeterince kapsamaması, yeni listelerin hazırlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de hem program geliştirme hem de materyal hazırlama çalışmalarına kaynaklık edecek, Türkçenin özelliklerine uygun bir dil işlevleri listesi, önemli bir gereksinim olarak gündeme gelmektedir.

Alan yazınında “söz eylem”, “iletişimsel amaç”, “iletişimsel işlev” olarak da adlandırılan dil işlevleri, dilin gördüğü iş (Kocaman, 1983, s. 342) insanların dil yoluyla yaptıkları eylem (Van Ek & Trim, 1990a, s. 27; Chamot, 1983, s. 459), insanın dil kullanma amacı (Blondell, Higgins & Middlemiss, 1982, s. v; Demircan, 1990, s. 83; Kılıç, 2007, s. 131) şeklinde tanımlanmaktadır. İnsan dili bir amaç için kullanırken aynı zamanda bir eylem de gerçekleştirir. İletişim sürecinde ortaya çıkan bu eylemler, dil öğretiminde “dil işlevleri” olarak adlandırılır. Dik (1997), dilin kullanımdan bağımsız veya nedensiz bir olgu olmadığını, ancak belli amaçlarla kullanıldığında dilden bahsedilebileceğini ifade etmektedir. Eggins (2004) dil kullanımının doğası gereği işlevsel olduğunu vurgulamakta, Gökdayı (2008) dil işlevlerinin ancak kullanımla açığa çıkabileceğini belirtmektedir. Kılıç (2002), kullanımla ortaya çıkan dil işlevlerinin insanlığın ortak özelliği olduğunu altını çizmektedir. Deniz ve Demir (2019), başarılı bir iletişimin, dilin belirli bir bağlam içinde işlevsel olarak kullanılmasıyla mümkün olduğunu belirtmektedir. Deniz ve Çekici (2019b), dil işlevleri odaklı dil öğretimin, işlev-dil bilgisi ikililiğini ortadan kaldıracığını, öğretime bütünlük ve yaşamsallık kazandıracağını ifade etmektedir. Bunların yanı sıra insanların dil işlevlerini uygun bağlamlarda kullanarak sosyalleştiğini veya sosyalleşmek için dil işlevlerini uygun bağlamlarda kullanmak zorunda olduğunu söylemek

de mümkündür. Dolayısıyla dil işlevleri hem dil kullanımının temelini oluşturmakta hem de sosyal yaşamın ve iletişim sürecinin dolayısıyla da yabancı dil öğretiminin merkezinde yer almaktadır.

Dil işlevleri kavramının temelleri, dil felsefesi ve dilbilim alanındaki çalışmalara dayanmaktadır. Dil felsefesinde ve dilbilimde uzun yıllar, dilin sadece betimleme işlevi taşıdığı varsayılmıştır. 20. yüzyıldan itibaren ise dili betimlemeye indirgeyen bu yaklaşım sarsılmaya başlamıştır (Deniz ve Çekici, 2019b, s. 3047). Özellikle Wittgenstein'in (2010) geliştirdiği "Dil Oyunları Kuramı"nda ve Austin (2017) ile Searle'ün (2000, 2011) geliştirdiği "Söz Eylem Kuramı"nda, ideal dilden çok gündelik dili; dil yapısından çok dil kullanımını, dil işlevlerini ve iletişimsel durumları merkeze alan değerlendirmeler, dilbilimde yapısalcı paradigmanın sarsılmasına yol açmıştır. İşlevsel dilbilim, edimbilim ve toplumdilbilim alanlarındaki çalışmalarla dilin ne gibi işlevler taşıdığı betimlenmeye başlanmış; dilin yapıdan ibaret olmadığı belirlenmiştir. Bunlarla beraber Ferdinand de Saussure'ün (2001) "söz", Chomsky'nin (2001) "edim", Krashen'in (1981) "edinim", Hymes'in (1972) "iletişimsel yeti" kavramları, yabancı dil öğretiminde ön plana çıkmaya başlamış; dilin yapısından ve dil hakkındaki bilgilerden ziyade dilin kendisinin yani kullanımının ve işlevlerinin öğretilmesi gerektiği fikri giderek güç kazanmıştır.

Yabancı dil öğretim tarihi incelendiğinde, uzun yıllar dil bilgisi, çeviri veya sözcük odaklı yaklaşımların merkezde yer aldığı görülmektedir. Ancak öğrencilerin büyük bir bölümünün hedef dilde etkili iletişim kuramaması; araştırmacıların, kuramcılarının ve öğretmenlerin söz konusu geleneksel yaklaşımları sorgulamalarına neden olmuştur (Taylor, 1987, s. 5). Derste dil bilgisel açıdan doğru cümleler kurabilen öğrencilerin gerçek iletişim ortamlarında dili işlevsel bir biçimde kullanamamaları, yabancı dil öğretiminde işlevsel ve iletişimsel yaklaşımların gündeme gelmesini sağlamıştır (Larsen-Freeman, 2003, s. 121). Bu yaklaşımlardan ilki, alan yazınında "işlevsel kavramsal yaklaşım" olarak adlandırılmaktadır. Wilkins (1976), Finnochiaro ve Brumfit (1983) gibi isimlerin katkılarıyla anılan işlevsel kavramsal yaklaşımın temel özelliği, öğrencilere uygun bağlamlarda uygun dil işlevlerinin kazandırılması amacıyla ders izlencelerinin hazırlanmasıdır (Uysal, 2009). Bu yaklaşımla birlikte yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek dil işlevleri listeleri hazırlanmış, öğretim dil bilgisi yapılarına göre değil; dil işlevlerine göre tasarlanmıştır.

İşlevsel-kavramsal yaklaşım, 21. yüzyılda yerini “yabancı dil öğretiminin tek hâkimi” (Yavuz ve Şimşek, 2008, s. 60) olarak nitelendirilen iletişimsel yaklaşıma bırakmıştır. İşlevsel kavramsal yaklaşımın bir devamı olan iletişimsel yaklaşımda da dil bilgisi ve dil işlevlerini birleştirerek öğretme düşüncesi esastır. Bu yaklaşıma göre dil, işlevleri dikkate alınmadığında kimseye hizmet etmeyen bir sistemdir (Yaylı ve Yaylı, 2014: 16-17). Bu yaklaşımın Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde (Çerçeve Metin) de temel kabul edildiği görülmektedir.

Avrupa’da yabancı dil öğretiminin temel başvuru kaynağı olan Çerçeve Metin, önceden belirlenmiş dil yapılarından ziyade gerçek hayattaki iletişim durumlarını temel alan dil işlevlerinin öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (CEFR, 2020, s. 22). Çerçeve Metin, dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme açısından işlevsel öğrenme hedeflerini formüle etmeye yönelik önerileri içermektedir (Hulstijn, Alderson & Schoonen, 2010, s. 11-12). Çerçeve Metin incelendiğinde, dil işlevlerinin özellikle örnek tanımlayıcılarda somutlaştırıldığı ve dil işlevlerini kazandırma ve geliştirmenin, öğretim sürecinin temel amacı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında son yıllarda geliştirilen programlarda da (MEB, 2020; TMV, 2020; YEE, 2018) dil işlevlerinin öğretimi merkezde yer almaktadır. Ancak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek, bilimsel yöntemlerle hazırlanmış bir dil işlevleri listesinin bulunmaması, önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Zira birçok çalışmada (Candaş Karababa, 2009; Kara, 2011; Polat, 2010; Deniz ve Çekici, 2019a, 2019b, 2019c), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında dil işlevlerin ve bu işlevleri oluşturan dil bilgisi yapılarının betimlenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Dil işlevlerini gerek dilbilim kapsamında (Austin, 2017; Bühler, 2011; Searle, 2000, 2011; Ogden & Richards, 1972; Halliday, 1970, 1971, 1978; Jakobson, 1960) gerek de yabancı dil öğretimi kapsamında ayrıntılı bir biçimde ele alan çalışmalar (Finocchiaro & Brumfit, 1983; Blundel, Higgins & Middlemiss, 1982) bulunmaktadır. Bunlarla beraber Avrupa Konseyi çatısında yapılan çeşitli dil işlevleri listeleri de mevcuttur (Wilkins, 1973; Van Ek, 1975; Van Ek & Trim, 1990a, 1990b; Van Ek ve Trim, 2001; Green, 2012). Ancak Benzer’in (2020) çalışması dışında, Türkçenin kültür, yapı, işleyiş ve kullanımına uygun bir dil işlevleri listesi bulunmamaktadır. Benzer’in çalışması alan yazınına katkı sunmakla beraber sınırlı bir içerik taşımaktadır. Ayrıca

Benzer'in çalışmasında dil işlevleri, tematik bir yapıyla ele alınmamaktadır. Benzer'in geliştirdiği listenin bir diğer sınırlılığı da bu listenin genel dil öğretimine değil, sadece dil bilgisi öğretimine indirgenmiş olmasıdır. Bu kapsamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde program ve materyal geliştirme çalışmalarına kaynak oluşturabilecek, bilimsel yöntemlerle geliştirilmiş, ayrıntılı bir dil işlevleri listesinin bulunmaması, bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik program geliştirme, materyal hazırlama ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında kullanılmak üzere; Türkçenin kültür, yapı, işleyiş ve kullanımına uygun bir dil işlevleri listesi hazırlamaktır. Araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde program geliştirme ve materyal hazırlama çalışmalarına kuramsal bir zemin oluşturması bakımından önem taşımaktadır.

1.3. Araştırma Soruları

Dil işlevlerini farklı şekillerde sınıflandırmak mümkündür. Bu çalışmada Avrupa Konseyi'ndeki çalışmalarda kabul edilen altı temel dil işlevi esas alınmış ve Türkçenin kültür, yapı, işleyiş ve kullanımına özgü kategori ve alt kategoriler belirlenmiştir. Bu çalışmada kabul edilen dilin altı temel işlevi şunlardır: 1. Bilgiyi Araştırma ve Açıklama, 2. Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama, 3. İkna Etme 4. Sosyalleşme, 5. İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme, 6. Söylemi Yapılandırma.

Alan yazını doğrultusunda, dilin altı temel işlevi şöyle özetlenebilir: Bilgiyi araştırma ve açıklama işlevi, bilgi almak için soru sorma, yanıtlama ve açıklama yapma becerilerini kullanmakla ilgilidir. Tutumları/duyguları araştırma ve açıklama işlevi, insanın duygu durumunu yansıttığı dil kullanımlarını içermektedir. İkna etme işlevi, insanın dili kullanarak karşısındaki inandırması, yönlendirmesi ve harekete geçirmesiyle ilgilidir. Sosyalleşme işlevi, insanın dil aracılığıyla günlük sosyal yaşamdaki rutinlerini gerçekleştirmesini anlatmaktadır. İletişimi sorunlarını önleme ve telafi etme işlevi, olası yanlış anlaşılmalara önüne geçme ve varsa yanlış anlaşılmalara düzeltmeyi kapsamaktadır. Söylemi yapılandırma işlevi de yazılı ve sözlü metnin belli bir sıradüzen içinde inşa edilmesiyle ilişkilidir (Green, 2012; Deniz ve Çekici, 2019a, 2019b, 2019c).

Amaç ve yukarıdaki bilgiler doğrultusunda, araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında;

1. Bilgiyi araştırma ve açıklama işlevleri nelerdir?
2. Tutumları/duyguları araştırma ve açıklama işlevleri nelerdir?
3. İkna etme işlevleri nelerdir?
4. Sosyalleşme işlevleri nelerdir?
5. İletişim sorunlarını önleme ve telafi etme işlevleri nelerdir?
6. Söylemi yapılandırma işlevleri nelerdir?

2. YÖNTEM

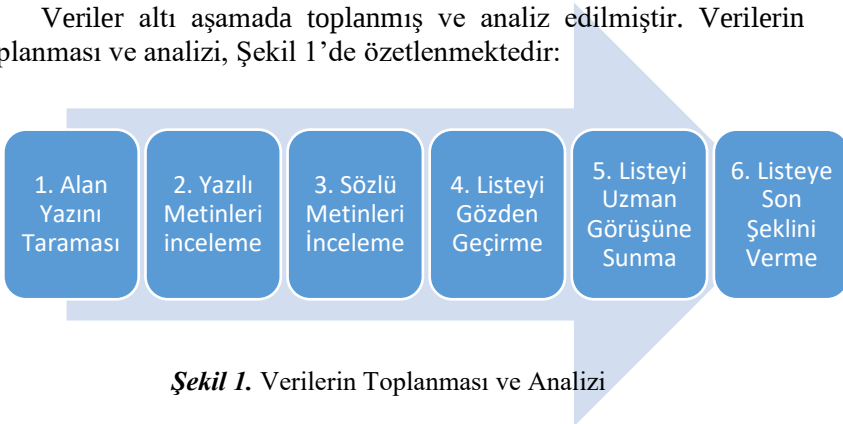
2.1. Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun bir dil işlevleri listesi geliştirmeyi amaç edinen bu çalışma, nitel modelde bir durum araştırmasıdır. Bir olguyu betimlemeyi ve yorumlamayı amaç edinen durum araştırması (Paker, 2017), araştırmacıların kontrol edemediği olguların derinlemesine incelenmesine ve betimlenmesine olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada dil işlevleri listesini betimlemek amaçlandığı için durum araştırması tercih edilmiştir.

Dil işlevleri oldukça kapsamlı bir konudur. Bu nedenle dil işlevleri listesi geliştirebilmek için farklı yöntemleri bir arada kullanmak bir zorunluluktur. Bu doğrultuda çalışmada alan yazını taraması ve doküman incelemesi yöntemleri (Creswell, 2016; Punch, 2011) bir arada kullanılmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler altı aşamada toplanmış ve analiz edilmiştir. Verilerin toplanması ve analizi, Şekil 1’de özetlenmektedir:



Şekil 1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Aşağıda verilerin toplanması ve analizi süreci açıklanmaktadır:

Birinci Aşama: Alan Yazını Taraması

Dil işlevleri listesi geliştirilirken ilk olarak ayrıntılı bir alan yazını taraması yapılmıştır. Bu kapsamda;

- Dilbilim alanında gerçekleştirilen dil işlevleri listeleri (Austin, 2017; Bühler, 2011; Searle, 2000, 2011; Ogden ve Richards, 1972; Halliday, 1970, 1971, 1978; Jakobson, 1960),
- Yabancı dil öğretimi alanında gerçekleştirilen dil işlevleri listeleri (Finocchiaro & Brumfit, 1983; Blundel, Higgins & Middlemiss, 1982; Benzer, 2020),
- Avrupa Konseyi çatısı altında yapılan dil işlevleri listeleri (Wilkins, 1973; Van Ek, 1975; Van Ek ve Trim, 1990a, 1990b, 2001; Green, 2012),
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki program geliştirme çalışmalarında yer alan dil işlevleri (MEB, 2020; TMV, 2020; YEE, 2018),
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamındaki işlevsel dil öğretimi araştırmaları (Polat, 2010; Karababa ve Saltık, 2012; Deniz ve Çekici, 2019a, 2019b, 2019c; Kalfa, 2019a, 2019b, 2020; Tiryakiol ve Benzer, 2019),
- Türkiye Türkçesinde belli başlı dil yapılarının hangi işlevleri karşıladığını ele alan kitaplar, makaleler ve tezler (Külebi, 1990; Zeyrek, 1990; Doğan, 1994; İşsever, 1995; Koç, 1996; Çelik, 1999; Uçar, 2005; Kalkan, 2006; Üstünova, 2006; Akçataş, 2007; Aslan Demir, 2007; Benzer, 2008; Çeltekin, 2008; İbe Akcan, 2008; Karaşin, 2008; Esmer, 2009; Korkmaz, 2009; Sargın, 2010; Otan, 2010; Çetin, 2011; Çotuksöken, 2011; Yılmazoğlu, 2012; Usta, 2013; Hirik, 2014; Uçar, 2014; Gökdayı, 2015; Aksan ve Demirhan, 2017; Hirik, 2017; Güler ve Eröz-Tuğa, 2017; Kökpınar Kaya, 2017; Özcan ve Aksan, 2017; Altunay ve Aksan, 2018; Demirel, 2018; Erguvanlı Taylan, 2018; Yıldızlı ve Doyuran, 2018; Türk, 2019; Yelpaze, 2019; Onrusal Ayırır, 2020; Oturakçı Orbay, 2020) incelenmiştir.

Alan yazınındaki dil işlevleri, bir havuzda toplanmıştır. Alan yazını taraması sürecinde birbiriyle ilişkili ve benzer dil işlevleri, tematik olarak sınıflandırılmıştır.

İkinci Aşama: Yazılı Metinleri İnceleme

Farklı türlerdeki yazılı metinler, dil işlevleri kapsamında incelenmiştir. Bu kapsamda;

- Tiyatro, hikâye, kullanma kılavuzu, konuşma kılavuzu, yemek tarifi, sözlük, duyuru, haber, karikatür, cep telefonu mesajı, e-posta vb. türlerde 25 ayrı yazılı metin ve

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan; A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki ders kitaplarında yer alan ve rastgele seçilen 25 ayrı yazılı metin incelenmiştir.

Yazılı metinler incelenirken alan yazınında yer almayan dil işlevleri saptanmaya çalışılmış, belirlenen dil işlevleri havuza eklenmiştir.

Üçüncü Aşama: Sözlü Metinleri İnceleme

Yazılı metinler, sözlü dildeki kullanımların tamamını yansıtamayacağı için Youtube’da monolog ve diyalog türündeki 25 ayrı video, dil işlevleri kapsamında incelenmiştir. İnceleme sürecinde yeni dil işlevleri belirlenmeye çalışılmış; belirlenen dil işlevleri, havuza eklenmiştir.

Dördüncü Aşama: Dil İşlevlerini Gözden Geçirme

Bu aşamada birbiriyle eş/yakın anlamlı dil işlevleri birleştirilmiştir. Ardından dil işlevleri, daha önce bahsedilen altı temanın kapsamına girecek şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca dil işlevlerinin içerdiği kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Bunların yanı sıra dil işlevleri, aşağıdaki ölçütler kapsamında gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir.

- Belirlenen dil işlevinin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde bir karşılığı var mı?

- Açık ve anlaşılır mı?

- Kapsayıcı mı?

- Öğretilbilir bir dil yapısı veya söz varlığına sahip mi?

- Gerçekten dil işlevi mi, yoksa üslup mu?

Beşinci Aşama: Uzman Görüşüne Sunma

Bu aşamada dil işlevleri listesi, “Açıklık ve Anlaşılrlık”, “Kullanışlılık”, “Amaca Uygunluk” “Kapsayıcılık” ve “Tutarlılık”

açısından değerlendirilmek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü de kendi içinde iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesinde dilbilim, Türkçe öğretimi ve yabancı dil öğretimi alanında çalışan altı akademisyen; ikinci aşamada Gazi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde Türkçe öğretimi ve yabancı dil öğretimi alanında çalışan üç akademisyenden alınan görüş ve değerlendirmeler doğrultusunda listedeki işlevler gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir.

Altıncı Aşama: Listeye Son Şeklini Verme

Altıncı aşamada, uzman görüşü ve çalışmanın amacı doğrultusunda dil işlevleri listesine son şekli verilmiştir. Bu kapsamda altı temel işlev, 46 kategori ve 142 alt kategori tespit edilmiş ve listelenmiştir.

3. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik dil işlevleri, altı tema kapsamında listelenmiştir. Söz konusu altı tema, aşağıda sıralanmıştır:

1. Bilgiyi araştırma ve açıklama işlevi
2. Tutumları/duyguları araştırma ve açıklama işlevi
3. İkna etme işlevi
4. Sosyalleşme işlevi
5. İletişim sorunlarını önleme ve telafi etme işlevi
6. Söylemi yapılandırma işlevi

3.1. Bilgiyi Araştırma ve Açıklama İşlevi

Bilgiyi araştırma ve açıklama işlevi, bilgi edinmek ve bilgi vermek amacıyla gerçekleştirilen dil kullanımlarını kapsamaktadır. Bu çalışmada bilgiyi araştırma ve açıklama işlevi kapsamında 18 işlev ve buna bağlı 15 alt işlev belirlenmiştir. Bunlar, Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Bilgiyi Araştırma ve Açıklama İşlevi

	İşlev	Alt İşlev
1.	Bilip bilmediğini ifade etme	
2.	Hatırlamayı ifade etme	
3.	Fark edip etmediğini ifade etme	

4.	Teyit etme	
5.	Tanımlama	
6.	Tarif etme	
7.	İlan etme/duyurma	
8.	İşaret etme/gösterme	
9.	Varlığı ifade etme	
10.	Aitliği/ilgiyi ifade etme	
11.	Sebebi ifade etme	
12.	Amacı ifade etme	
13.	Zamanı ifade etme	
14.	Niteliği/biçimi/tarzı ifade etme	
15.	Yer/yön/konumu ifade etme	
16.	Miktar/ölçü/dereceyi ifade etme	
17.	Olayı/durumu anlatma	Olayın/durumun nasıl gerçekleştiğini anlatma Olayı/durumu kimin gerçekleştirdiğini anlatma Görmediği (anlatılan/duyulan/belirtileri görülen) olayı/durumu anlatma Geçmişte yaşanan/görülen olayı/durumu anlatma Şimdiki olayı/durumu anlatma Gelecekteki olayı/durumu anlatma Sürekli tekrarlanan olayı/durumu anlatma Vazgeçilmiş/bırakılmış alışkanlığı anlatma Geçmişte planlanan ancak gerçekleşmeyen olayı/durumu anlatma Geçmişte bir süre devam eden olayı/durumu anlatma Geçmişte süren ve başkasından duyulan olayı/durumu anlatma Başkasından duyduğu planlanmış/tasarlanmış olayı/durumu anlatma Belirli bir süre devam eden olayı/durumu anlatma Anlık gerçekleşen olayı/durumu anlatma Neredeyse gerçekleşecek olayı/durumu anlatma
18.	Bilgi amaçlı soru sorma/yanıt verme	

Bilgiyi araştırma ve açıklama işlevi kapsamında 18 işlev bulunmaktadır: bilip bilmediğini ifade etme, hatırlamayı ifade etme, fark edip etmediğini ifade etme, teyit etme, tanımlama, tarif etme, ilan

etme/duyurma, işaret etme/gösterme, varlığı ifade etme, aitliği/ilgiyi ifade etme, sebebi ifade etme, amacı ifade etme, zamanı ifade etme, niteliği/biçimi/tarzı ifade etme, yer/yön/konumu ifade etme, miktar/ölçü/dereceyi ifade etme, olayı/durumu anlatma ve bilgi amaçlı soru sorma/yanıt verme.

Olayı/durumu anlatma işlevi altında 15 alt işlev tespit edilmiştir: olayın/durumun nasıl gerçekleştiğini anlatma, olayı/durumu kimin gerçekleştirdiğini anlatma, görmediği (anlatılan/duyulan/belirtileri görülen) olayı/durumu anlatma, geçmişte yaşanan/görülen olayı/durumu anlatma, şimdiki olayı/durumu anlatma, gelecekteki olayı/durumu anlatma, sürekli tekrarlanan olayı/durumu anlatma, vazgeçilmiş/bırakılmış alışkanlığı anlatma, geçmişte planlanan ancak gerçekleşmeyen olayı/durumu anlatma, geçmişte bir süre devam eden olayı/durumu anlatma, geçmişte süren ve başkasından duyulan olayı/durumu anlatma, başkasından duyduğu planlanmış/tasarlanmış olayı/durumu anlatma, belirli bir süre devam eden olayı/durumu anlatma, anlık gerçekleşen olayı/durumu anlatma, neredeyse gerçekleşecek olayı/durumu anlatma.

İnsanlar gerçek iletişim durumlarında sık sık bilgi alışverişinde bulunmaktadır. Gerçekleri otaya çıkarmak ve açıklamak, insanların dil kullanımının temel amaçlarından biridir. Bu doğrultuda insan soru sormakta, yanıt vermekte veya soru ve yanıtı bağlı olmaksızın açıklama yapmaktadır. Bu amaçla gerçekleştirilen dil kullanımları “Bilgiyi Araştırma ve Açıklama İşlevi” olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada bilgiyi araştırma ve açıklama işlevi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında bir liste hâlinde Tablo 1’de sunulmuştur.

3.2. Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama İşlevi

Tutumları/duyguları araştırma ve açıklama işlevi; görüşleri, duyguları sormak ve açıklamak amacıyla gerçekleştirilen dil kullanımlarını kapsamaktadır. Bu çalışmada, tutumları/duyguları araştırma ve açıklama işlevi kapsamında 2 işlev ve bu işlevlere bağlı 54 alt işlev belirlenmiştir. Bunlar, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama İşlevi

	İşlev	Alt İşlev
19.	Görüşü/düşünceyi ifade etme	Kişisel görüşü ifade etme
		Bir görüşü olmadığını ifade etme
		Görüş belirtmekten kaçınma
		Uzlaşmayı ifade etme

		İtiraz etme
		Kınama
		Gerekliliği ifade etme
		Şartı ifade etme
		Zorunluluğu ifade etme
		Gönüllülüğü ifade etme
		Sorumluluğu ifade etme
		Suç/suçluluğu ifade etme
		Yeteneği ifade etme
		Gücü ifade etme
		İhtimali ifade etme
		Olanığı ifade etme
		Tahmini/öngörüyü ifade etme
		Kesinliği ifade etme
		Küçümseme/alay etme
		Azımsama
		İlginçliği ifade etme
		Tercihi ifade etme
		Ne düşündüğünü ifade etme
20.	Duygu/durumu anlatma	Şaşırmayı ifade etme
		Utanmayı ifade etme
		Merakı ifade etme
		Aşkı ifade etme
		Heyecanı ifade etme
		Şikâyet etme
		Özür dileme
		Affetmeyi ifade etme
		Beğeniyi ifade etme
		İsteği/arzuyu ifade etme
		Mutluluğu ifade etme
		Teşekkür etme
		Gururu ifade etme
		Özlemi ifade etme
		Umudu ifade etme
		Merhameti ifade etme
		Değeri/önemi ifade etme
		Güveni ifade etme
		Empatiyi ifade etme
		Rahatlamayı ifade etme
		Üzüntüyü ifade etme
		Dargınlığı ifade etme
		Öfkeyi ifade etme
		Nefreti ifade etme
		Kötü dilekte bulunma
		Sıkılmayı ifade etme
		Yorgunluğu ifade etme

		Korkuyu ifade etme
		Acı hissini ifade etme
		Pişmanlığı ifade etme
		Ne/nasıl hissettiğini ifade etme

Tutumları/duyguları araştırma ve açıklama işlevi kapsamında 2 kategoride toplanmıştır: görüşü/düşünceyi ifade etme ve duyguyu/durumu anlatma.

Görüşü/düşünceyi ifade etme işlevi kapsamında 23 alt işlev bulunmaktadır: kişisel görüşü ifade etme, bir görüşü olmadığını ifade etme, görüş belirtmekten kaçınma, uzlaşmayı ifade etme, itiraz etme, kınama, gerekliliği ifade etme, şartı ifade etme, zorunluluğu ifade etme, gönüllülüğü ifade etme, sorumluluğu ifade etme, suçu/suçluluğu ifade etme, yeteneği ifade etme, gücü ifade etme, ihtimali ifade etme, olanağı ifade etme, tahmini/öngörüü ifade etme, kesinliği ifade etme, küçümseme/alay etme, azımsama, ilginçliği ifade etme, tercihi ifade etme, ne düşündüğünü ifade etme. Duyguyu/durumu anlatma işlevi kapsamında 31 alt işlev bulunmaktadır: şaşırmayı ifade etme, utanmayı ifade etme, merakı ifade etme, aşkı ifade etme, heyecanı ifade etme, şikâyet etme, özür dileme, affetmeyi ifade etme, beğeniyi ifade etme, isteği/arzuü ifade etme, mutluluğu ifade etme, teşekkür etme, gururu ifade etme, özlemi ifade etme, umudu ifade etme, merhameti ifade etme, değeri/önemi ifade etme, güveni ifade etme, empatiyi ifade etme, rahatlamayı ifade etme, üzüntüyü ifade etme, dargınlığı ifade etme, öfkeyi ifade etme, nefreti ifade etme, kötü dilekte bulunma, sıkılmayı ifade etme, yorgunluğu ifade etme, korkuyu ifade etme, acı hissini ifade etme, pişmanlığı ifade etme, ne/nasıl hissettiğini ifade etme.

İnsanlar gerçek iletişim durumlarında duygu, görüş ve düşüncelerini birbiriyle paylaşır. Bu nedenle tutumları/duyguları araştırma ve açıklama, gerçek iletişim durumlarının olmazsa olmazıdır. Bu çalışmada tutumları/duyguları araştırma ve açıklama işlevi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında bir liste hâlinde Tablo 2’de sunulmuştur.

3.3. İkna Etme İşlevi

İkna etme işlevi, iki tarafın da yararına olacak şekilde, hukuka ve etik kurallara uyarak karşımızdaki kişiyi inandırma, onun düşüncesini değiştirme ve eyleme geçmesini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen dil kullanımlarını kapsamaktadır. Bu çalışmada ikna etme işlevi

kapsamında 9 işlev ve bunlara bağlı 18 alt işlev belirlenmiştir. Bu işlevler, Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. İkna Etme İşlevi

	İşlev	Alt İşlev
21.	Talep etme/isteme	Rica etme
		Emir/talimat verme
		Sipariş etme
		Pazarlık etme
		Danışma/akıl isteme
		İzin isteme
		Acil durumlarda yardım isteme
		Yalvarma
		Dilenme
		Dua etme
22.	Teklif etme/önerme	Yardım etmeyi teklif etme
		Beraber bir şey yapmayı teklif etme
		İkram etme
		Davet etme
23.	Yol gösterme	Tavsiye etme
		Nasihat etme/öğüt verme
		Teşvik etme/yüreklendirme
		Uyarma/ikaz etme
24.	Söz/güvence verme	
25.	Tehdit etme	
26.	Kabul etme/onaylama	
27.	Reddetme	
28.	Kabul/ret konusunda tereddüt etme	
29.	Yasaklama	

İkna etme işlevi kapsamında 9 kategori bulunmaktadır: talep etme/isteme, teklif etme/önerme, yol gösterme, söz/güvence verme, tehdit etme, kabul etme/onaylama, reddetme, kabul/ret konusunda tereddüt etme, yasaklama.

Talep etme/isteme işlevi altında 10 alt işlev bulunmaktadır: rica etme, emir/talimat verme, sipariş etme, pazarlık etme, danışma/akıl isteme, izin isteme, acil durumlarda yardım isteme, yalvarma, dilenme, dua etme. Teklif etme/önerme işlevi altında 4 alt işlev bulunmaktadır: yardım etmeyi teklif etme, beraber bir şey yapmayı teklif etme, ikram etme, davet etme. Yol gösterme işlevi altında 4 alt işlev bulunmaktadır: tavsiye etme, nasihat etme/öğüt verme, teşvik etme/yüreklendirme, uyarma/ikaz etme.

Karşıdaki kişinin düşüncelerini onun da lehine olacak şekilde değiştirmek ve onu harekete geçirmek, dil kullanımının temel işlevlerinden biridir. İkna etmeye dayalı dil kullanımları, gerçek iletişim durumlarında sıkça yer almaktadır. Bu kapsamda ikna etmenin yabancı dil öğretiminde temel bir yeri olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ikna etme işlevi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında bir liste hâlinde Tablo 3'te sunulmuştur.

3.4. Sosyalleşme İşlevi

Sosyalleşme işlevi, kişisel, kamusal, eğitimsel ve mesleki alanlarda sosyal ilişkileri sürdürmek amacıyla gerçekleştirilen dil kullanımlarını kapsamaktadır. Bu araştırmada sosyalleşme işlevi kapsamında 7 işlev ve bunlara bağlı 12 alt işlev belirlenmiştir. Bunlar, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyalleşme İşlevi

	Kategori	Alt Kategori
30.	Selamlaşma	Dikkati çekme
		Hitap etme
		Selam verme
		Selama karşılık verme
		Karşılaşmadan duyulan memnuniyeti ifade etme
		Hâlini hatırlını sorma
		Hâlini hatırlını ifade etme
31.	Tanışma	Kendini tanıtmak
		Tanışma amaçlı soru sorma
		Tanışmadan duyulan memnuniyeti ifade etme
		Tanıştırma
		Takdim etme
32.	İyi dilekte bulunma/temenni etme	
33.	Tebrik etme/kutlama	
34.	İyi dileklere ve tebriklere yanıt verme	
35.	Vedalaşma	
36.	Helalleşme	

Sosyalleşme işlevi kapsamında 7 kategori bulunmaktadır: selamlaşma, tanışma, iyi dilekte bulunma/temenni etme, tebrik etme/kutlama, iyi dileklere ve tebriklere yanıt verme, vedalaşma, helalleşme.

Selamlaşma işlevi, 7 alt işlevden oluşmaktadır: dikkati çekme, hitap etme selam verme, selama karşılık verme, karşılaşmadan duyulan memnuniyeti ifade etme, hâlini hatırını sorma, hâlini hatırını ifade etme. Tanışma işlevi, 5 alt işlevden oluşmaktadır: kendini tanıtmak, tanışma amaçlı soru sorma, tanışmadan duyulan memnuniyeti ifade etme, tanıştırmak, takdim etme.

İnsan, dili kullanarak içinde yaşadığı sosyal koşullara ayak uydurmaya çalışır. Başka bir deyişle sosyalleşmek, insanın dili kullanma amaçlarından biridir. Aynı zamanda dil kullanımı, insanın sosyalleşmesinin de ön koşuludur. Bu kapsamda yabancı dil öğretiminde öğrencileri sosyal iletişime hazırlamak amaçlanır. Bu çalışmada sosyalleşme işlevi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında bir liste hâlinde Tablo 4'te sunulmuştur.

3.5. İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme İşlevi

İletişim sorunlarını önleme ve telafi etme işlevi, iletişim kurarken anlaşmayı kolaylaştırmak, ortaya çıkan sorunları/engelleri aşmak ve çözmek amacıyla gerçekleştirilen dil kullanımlarını kapsamaktadır. Bu araştırmada iletişim sorunlarını önleme ve telafi etme işlevi kapsamında 2 işlev ve bu kapsamda 14 alt işlev belirlenmiştir. İletişim sorunlarını önleme ve telafi etme işlevleri, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme İşlevi

	İşlev	Alt İşlev
37.	İletişim sürecini kontrol altında tutma/olası yanlış anlaşılımların önüne geçme	Anlaşıp anlaşılmadığını ifade etme
		Duyulup duyulmadığını ifade etme
		Konuşma hızının yeterli olup olmadığını ifade etme
38.	Mevcut yanlış/eksik anlaşılımların önüne geçme	Anlayıp anlamadığını ifade etme
		Telafi isteme
		Farklı sözcüklerle yeniden ifade etme
		Farklı dil becerisini (konuşma-yazma) kullanarak yeniden ifade etme
		Beden dilini kullanarak yeniden ifade etme
		Görsel kullanarak yeniden ifade etme
		Tekrar etme
		Heceleme
		Kodlama
		Kendisinin yanlışını ifade etme ve düzeltme
		Karşısındakinin yanlışını ifade etme ve düzeltme

İletişim sorunlarını önleme ve telafi etme işlevinde iki kategori yer almaktadır: iletişim sürecini kontrol altında tutma/olası yanlış anlaşılımların önüne geçme, mevcut yanlış/eksik anlaşılımların önüne geçme.

İletişim sürecini kontrol altında tutma/olası yanlış anlaşılımların önüne geçme kategorisi, üç alt işlevden oluşmaktadır: anlaşılıp anlaşılmadığını sorma/açıklama, duyulup duyulmadığını sorma/açıklama, konuşma hızının yeterli olup olmadığını sorma/açıklama. Mevcut yanlış/eksik anlaşılımların önüne geçme kategorisi 11 alt işlevden oluşmaktadır: anlayıp anlamadığını ifade etme, telafi isteme, farklı sözcüklerle yeniden ifade etme, farklı dil becerisini (konuşma-yazma) kullanarak yeniden ifade etme, beden dilini kullanarak yeniden ifade etme, görsel kullanarak yeniden ifade etme, tekrar etme, heceleme, kodlama, kendisinin yanlışını ifade etme ve düzeltme, karşısındakinin yanlışını ifade etme ve düzeltme.

Dilin en temel işlevinin iletişim kurmak olduğu yönünde genel bir kabul vardır. İnsan dili iletişim kurmak, yani diğer insanlarla etkileşmek için kullanır. Bu süreçte ise yanlış anlaşılımların ortaya çıkması oldukça doğaldır. İnsan, bu yanlış anlaşılımlar ortaya çıkmadan onları önleme, ortaya çıktıysa da telafi etmeye çalışır. Bu kapsamda iletişim sorunlarının nasıl önleneceği ve telafi edileceği yabancı dil öğrencisinin temel gereksinimlerinden biridir. Bu çalışmada iletişim sorunlarını önleme ve telafi etme işlevi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında bir liste hâlinde Tablo 5’te sunulmuştur.

3.6. Söylemi Yapılandırma İşlevi

Söylemi yapılandırma işlevi; insanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini vb. farklı amaçlarla (ikna etme, bilgilendirme vb.) aktarması esnasında, akışı, düzeni ve geçişleri sağlayan dil kullanımlarını kapsamaktadır. Bu çalışmada söylemi yapılandırma işlevi kapsamında 8 işlev ve bu kapsamda 29 alt işlev belirlenmiştir. Bunlar, Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Söylemi Yapılandırma İşlevi

	İşlev	Alt İşlev
39.	İlişkilendirme	Sıralama
		Ekleme
		Sınıflandırma
		Konuyu değiştirme
		Önceki konuya dönme

40.	Gerekçeleştirme	Sebepl ifade etme
		Amaç ifade etme
41.	Karşılaştırma	Benzerlikleri ifade etme
		Zıtlıkları ifade etme
		Üstünlüğü ifade etme
		Eşitliği ifade etme
		Pekiştirme
42.	Düşünceyi geliştirme	Örnek verme
		Şaka/espri yapma
		Varsayım ifade etme
		Çıkarım yapma
		Genelleme yapma
		Yorum yapma/değerlendirme
		Başkasının sözünü aktarma
		Ayrıntılandırma (genişletme)
		Vurgulama/önemine dikkat çekme
43.	Sınırlandırma	
44.	Üslup/tarz oluşturma (resmî-gayri resmî, nazik-kaba, sert-yumuşak vb.)	
45.	Sözlü iletişimi sürdürme	Söz hakkı isteme
		Söz hakkı verme
		Karşısındaki sözünü kesme
		Sözüne devam etme
		Hatırlatma
		Zaman kazanma
46.	Sonuçlandırma	Özetleme
		Sonuca geldiğini ifade etme

Söylemi yapılandırma işlevi kapsamında 6 kategori bulunmaktadır: ilişkilendirme, gerekçeleştirme, karşılaştırma, düşünceyi geliştirme, sınırlandırma, üslup/tarz oluşturma, sözlü iletişimi sürdürme, sonuçlandırma.

İlişkilendirme işlevi, 5 alt işlevinden oluşmaktadır: sıralama, ekleme, sınıflandırma, konuyu değiştirme, önceki konuya dönme. Gerekçeleştirme işlevi 2 alt işlevden oluşmaktadır: sebep ifade etme, amaç ifade etme. Karşılaştırma işlevi 5 alt işlevden oluşmaktadır: benzerlikleri ifade etme, zıtlıkları ifade etme, üstünlüğü ifade etme, eşitliği ifade etme, pekiştirme. Düşünceyi geliştirme işlevi 9 alt işlevden oluşmaktadır: örnek verme, şaka/espri yapma, varsayım ifade etme, çıkarım yapma, genelleme yapma, yorum yapma/değerlendirme, başkasının sözünü aktarma, ayrıntılandırma (genişletme), vurgulama/önemine dikkat çekme. Sözlü iletişimi sürdürme işlevi, 6 alt işlevden oluşmaktadır: söz hakkı isteme, söz hakkı verme,

karşısındakinin sözünü kesme, sözüne devam etme, hatırlatma, zaman kazanma. Sonuçlandırma işlevi, 2 alt işlevden oluşmaktadır: özetleme ve sonuca geldiğini ifade etme.

İnsan dili gelişigüzel kullanmaz, belirli bir mantık akışı içinde yapılandırır. İnsan gerek yazılı gerek de sözlü anlatımda cümleler, paragraflar ve bölümler arası bağlantılar kurar. Dilin bu bağlantı ve geçişleri sağlayan işlevi, “söylemi yapılandırma işlevi” olarak adlandırılmaktadır. Bu kapsamda söylemi yapılandırma, diğer dil işlevlerini bütünleyen bir dil işlevidir. Söylemi yapılandırma işlevi hem sözlü hem de yazılı metinleri inşa etme sürecini içermekte ve yabancı dil öğretiminin de kapsamında yer almaktadır. Bu çalışmada söylemi yapılandırma işlevi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında bir liste hâlinde Tablo 6’da sunulmuştur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program geliştiriciler, materyal hazırlayıcılar, öğreticiler ve sınav uygulayıcıların çalışma ve araştırmalarına kaynak oluşturmak amacıyla Türkçenin kültür, yapı, işleyiş ve kullanıma uygun bir dil işlevleri listesi hazırlanmıştır. Liste, alan yazını taraması ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılarak ve uzman görüşü alınarak altı aşamada oluşturulmuştur. Hazırlanan listede yer alan dil işlevleri “Bulgular” bölümünde sunulmuş ve yorumlanmıştır. “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Dil İşlevleri Listesi”nde 6 temel dil işlevi, 46 işlev ve 142 alt işlev yer almaktadır.

Benzer’in (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğretimine kaynaklık eden çalışmasında 13 kategori ve 83 alt kategori yer almaktadır. Benzer’in çalışmasında dil işlevleri, tematik bir yaklaşımla ele alınmamış ve dil bilgisi öğretimiyle sınırlandırılmıştır. Bu çalışmada tartışmaya sunulan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Dil İşlevleri Listesi” ise tematik bir yaklaşımla ele alınmış ve dil öğretiminin genelini kapsayacak biçimde yapılandırılmıştır. Bu kapsamda, bu çalışmada sunulan listenin tematik ve bağlamsal dil öğretimine veri tabanı oluşturacağını söylemek mümkündür.

Dil işlevleri evrensel nitelikler taşıyabildiği gibi, dilin kültürel boyutu nedeniyle yerel nitelikler de taşıyabilmektedir. Yabancı dil öğretiminde kültürler arası etkileşime zemin hazırlamak amaçlandığı

için dil işlevleri listelerinde hedef dile ilişkin kültürel işlevlerin bulunması kaçınılmazdır. Örneğin Blundel, Higgins ve Middlemiss'in (1982) İngilizce öğretimine kaynak oluşturmak amacıyla hazırladıkları dil işlevleri listesinde “toplumsal işlev” temasının altında “kadeh kaldırmak” alt kategorisinin yer almasını, dil-kültür ilişkisi bağlamında değerlendirmek gerekir. Bu kapsamda “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Dil İşlevleri Listesi”nde “Sosyalleşme” temasında yer alan “iyi dilekte bulunma/temenni etme”, “tebrik etme/kutlama” iyi dileklere ve tebriklere yanıt verme, “vedalaşma”, “helalleşme” gibi kategoriler de kültürler arası etkileşim temelinde ele alınabilecek işlevsel dil kullanımlarıdır.

Van Ek (1975), eksiksiz ve sonlanmış bir dil işlevleri listesi oluşturmanın mümkün olmadığını ifade etmektedir. Çünkü Humboldt'un deyişiyle dil, olmuş bitmiş bir ürün değil; bir etkinliktir (Akarsu, 1998, s. 21). Dilin esnekliği ve değişebilirliği, dil işlevleri listelerinin de sürekli gözden geçirilmesini zorunlu kılar. Bu bağlamda “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Dil İşlevleri Listesi” de ortaya çıkan yeni dil kullanımlarına ve değişen öğrenci gereksinimlerine göre sürekli gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Maarif Vakfı ve Yunus Emre Enstitüsü çatısı altında geliştirilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programları (MEB, 2020; TMV, 2020; YEE, 2018), dil işlevlerini merkeze almıştır. Bu çalışmada sunulan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Dil İşlevleri Listesi” mevcut öğretim programlarının gözden geçirilmesine ve iletişimsel yaklaşımı esas alacak yeni programların hazırlanmasına kaynak oluşturabilir.

Yapılan araştırmalar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarında dil işlevleri öğretiminin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır (Deniz ve Çekici, 2019a, 2019b). Bu kapsamda ders kitaplarının “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Dil İşlevleri Listesi” kapsamında güncellenmesi gerektiği söylenebilir. Çalışmada sunulan liste ayrıca, hazırlanacak yeni ders kitapları için de önemli bir veri tabanı işlevi taşımaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarına ve ders kitaplarına ayrıntılı bir veri tabanı sunabilmek için bu çalışmada sunulan dil işlevlerinin hangi dil bilgisi yapıları, söz varlığı ögeleri ve sözsüz iletişim ögeleriyle öğretileceği belirlenmelidir. Bu bağlamda dil bilgisi, söz varlığı, kalıp söz ve sözsüz iletişim ögelerinin dil işlevlerini

bütünlediği ve yabancı dil olarak Türkçede bütüncül bir biçimde öğretilmesi gerektiği gözden kaçırılmamalıdır.

Günümüzde yabancı dil öğretimi, dil işlevlerini temel almaktadır. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin hangi dil işlevlerine gereksinim duyduğu belirlenmelidir. Bu bağlamda öğretici ve öğrenci görüşlerini derleyen ihtiyaç analizi çalışmalarına da gereksinim vardır.

Kaynaklar

- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt'ta dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akçataş, A. (2007). Türkiye Türkçesinde yapı, işlev ve anlam ilişkileri açısından cümle grupları ve cümle türleri üzerine bir deneme-1. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 55 (1), 7-20.
- Aksan, M. ve Demirhan, U. U. (2017). Bakmak eylemi ve söylem işlevleri: eşdizimlilik örüntülerinin gösterdikleri. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14 (2), 85-107.
- Altunay, S. ve Aksan, Y. (2018). Türkçede edimsel belirleyiciler olarak hayır ve yok: Sözlü Türkçe Derlemi'nden bulgular. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 15 (2), 23-43.
- Aslan Demir, S. (2007). *Türkiye Türkçesinde İsteme Anlam Birimi: Dilbilgisel ve Toplum Dilbilimsel Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Austin, J. L. (2017). *Söylemek ve yapmak* (L. Aysever, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Benzer, A. (2008). *Filde Zaman gGörünüş Kip/Kiplik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Blondell, J., Higgins, J. & Middlemiss, N. (1982). *Function in English*. Oxford: Oxford University.
- Bühler, K. (2011). *Theory of language the representational function of language* (D. F. Goodwin, Çev.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265-277.
- CEFR (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
- Chamot, A. U. (1983). Toward a functional ESL curriculum in the elementary school. *TESOL Quarterly*, 17 (3), 459-471.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin* (A. Kocaman, Çev.). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, M. (1999). Da'nın işlevleri. *Dilbilim Araştırmaları*, 10, 25-32.
- Çeltek, A. (2008). *Türkçede Boş Artgönderimin Söylem-Edimbilimsel İşlevleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, O. A. (2011). *Türkiye Türkçesinde Gerekliklik Kipliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çotuksöken, Y. (2011). *Yapı ve işlevlerine göre Türkiye Türkçesi'nin ekleri*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı-dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, M. V. (2018). *Türkçenin Kiplik Özelliklerinin Belirlenmesi ve Bunların Dil Bilgisi Öğretimine Yansıtılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, K. ve Çekici, Y. E. (2019a). Dil işlevleri açısından Çocuklar İçin Türkçe (ÇİT) ders kitabı. Y. Kırkgöz ve B. İşigözel (Ed.), *Uluslararası Diller Kongresi Tam Metin Kitabı* içinde (194-208). Çanakkale: Rating Academy Yayınevi.
- Deniz, K. ve Çekici, Y. E. (2019b). Dil işlevleri açısından Türkçe öğreniyorum ders kitabı. *Turkish Studies*, 14 (6), 3043-3062.
- Deniz, K. ve Çekici, Y. E. (2019c). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından toplu taşıma araçlarında dil işlevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7 (4), 24-36.
- Deniz, K. ve Demir, E. (2019). İşlevlerine göre bağlaçları konu edinen araştırmalar. *Millî Eğitim Dergisi*, 48 (1), 903-915.
- Dik, S. C. (1997). *Theory of functional grammar*. Dordrecht: Foris Pubns USA.
- Doğan, G. (1994). Ama bağlacına edimbilimsel bir bakış. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 195-205.
- Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics*. Londra: Pinter Publishers.
- Erguvanlı Taylan, E. (2018). Türkçede dilbilgisel kiplikte olasılık ve gereklilik. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 15 (2), 1-22.
- Esmer, E. (2009). Söylem belirleyicisi ki'nin işlevlerinin ezgi ile desteklenmesi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 6 (1), 01-16.
- Finocchiaro, M. & Brumfit C. (1983). *The functional-notional approach from theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilgi* (44), 89-110.
- Gökdayı, H. (2015). *Türkçede kalıp sözler*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Green, A. (2012). *Language functions revisited theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Güler, H. I. ve Eröz-Tuğa, B. (2017). Sözlü Türkçe Derlemi ve Türkçe Ulusal Derleminde (u)lan'ın edimbilimsel bir incelemesi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14 (2), 37-60.
- Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. J. Lyons (Ed.). *New Horizons in Linguistics* in (pp. 140-165). Harmondsworth: Penguin.
- Halliday, M. A. K. (1971). Linguistic function and literary Style. S. Chatman (Ed.). *Literary Style: a Symposium* in (pp. 330-368). London: OUP.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hirik, S. (2014). *Türkiye Türkçesinde Bilgi Kiplikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Hirik, S. (2017). Gibi biçimbirimimin işlevsel dilbilgisi bakımından çok işlevli görünümü. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 53, 205-222.
- Hulstijn, J. H., Alderson, J. C. & Schoonen, R. (2010). Developmental stages in second-language acquisition and levels of second-language proficiency: Are there links between them?. I. Bartning, M. Martin, I. Vedder (Ed.). *Communicative*

- Proficiency and Linguistic Development: Intersections Between SLA and Language Testing Research* in (pp. 11-20). Eurosla.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. J. B. Pride and J. Holmes (Ed.). *Sociolinguistics* in (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- İbe Akcan, P. (2008). Türkçede bir söylem ögesi olarak şimdinin ezgi görünümleri. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 5 (2), 119-135.
- İşsever, S. (1995). *Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Ögelerinin Metinbilim ve Kullanımbilim Açısından İşlevleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. T. Sebeok (Ed.). *Style in Language* in (pp. 350-377). Cambridge MA: M.I.T. Press.
- Kalfa, M. (2019a). *İşlevsel dil bilgisi*. İstanbul: YDS Publishing.
- Kalfa, M. (2019b). Yabancılar Türkçe öğretiminde “-mAk” ve “-mA” mastar eklerinin öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 1063-1076.
- Kalfa, M. (2020). Bulunma durumu ekinin zaman işlevlerinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanımı. *Türkiye’de Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24 (1), 223-230.
- Kalkan, U. (2006). *Türkiye Türkçesinde Hal (Durum) Kavramı ve Hal (Durum) Eklerinin İşlevleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılar A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3 (3), 157-195.
- Karababa, C. ve Saltık, O. (2012). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde buyrum ve istek kipinin görünüm ve işlevleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (3), 179-190.
- Karaşin, H. (2008). Bağlaç görevinde kullanılan ya’nın anlamsal işlevleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 215-227.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim*. Papatya Yayıncılık: İstanbul.
- Kılıç, V. (2007). Dilin işlevleri: metin eylem kuramı yaklaşımı. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 124-138.
- Kocaman, A. (1983). Dilin temel işlevleri. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 378, 342-347.
- Koç, N. (1996). *Yeni dilbilgisi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Kökpinar Kaya, E. (2017). Bir söylem belirleyicisi olarak ondan sonranın etkileşimsel anlatılardaki anlatıcı ve dinleyici odaklı işlevleri. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14 (1), 35-60.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. London: Oxford University Press.
- Külebi, O. (1990). Türkçede ünlemlerin kullanımbilim (pragmatics) yönünden incelenmesi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 10-35.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- MEB (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. MEB: Ankara.
- Ogden, C. K. & Richards, I. A. (1972). *Meaning of meaning*. New York: A Harvest Book.

- Onursal Ayırır, İ. (2020). Türkiye Türkçesinde kalıp sözler: nezaket kuramı açısından edimbilimsel bir değerlendirme. *Millî Folklor*, 126 (Yaz 2020), 86-98.
- Otan, D. (2010). *Türkçede İkna Söylemi: Sözbilimsel Soruların Söylem-Edimbilimsel İşlevleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oturakçı Orbay, N. (2020). *Türkiye Türkçesinde bağlaç işlevli birimler*. Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Özcan, G. ve Aksan, Y. (2017). Sözlü Türkçede evet'in görünüşleri: Sözlü Türkçe Derlemi'nden bulgular. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14 (2), 15-35.
- Paker, T. (2017). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* içinde (s. 119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Polat, Y. (2010). *Yabancı Dil Öğretiminde Söz Edimleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sargın, M. (2010). *Türkçede Tanıtlama Belirticilerin İşlevleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saussure, F. D. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Searle, J. R. (2000). *Söz edimleri* (L. Aysever, Çev.). İstanbul: Ayraç Yayınevi.
- Searle, J. R. (2011). *Söylemek ve anlatmaya çalışmak* (L. Aysever, Çev.). İstanbul: Bilgesu Yayınları.
- Taylor, B. (1987). Teaching ESL: Incorporating a Communicative, Student-Centered Component. M. H. Long Ve J. C. Richards (Ed.). *Methodology in TESOL: A Book of Readings* in (pp. 45). Boston : Heinle & Heinle Publishers.
- Tiryakiol, S. ve Benzer, A. (2019). Türkçede –mA/-mAk yapılarının ikinci/yabancı dil pedagojisine göre betimlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44 (198), 255-271.
- TMV (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İstanbul: Bayem Ajans Promosyon Medya Rek. Org. Matbaa ve Bilişim Hizmetleri.
- Türk, Ş. (2019). *Türkçede Yalvarma Kipliği ve İşaretleyicileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçar, A. (2005). Söylem belirleyicisi olarak işte'nin ezgi örüntüleri. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2 (1), 35-50.
- Uçar, M. (2014). *Türkçede Emir Kipinin İşlevleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Usta, Ç. (2013). *Türkiye Türkçesinde Emir Kipliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, B. (2009). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Üstünova, K. (2006). Ama'nın işlevleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (10), 79-92.
- Van Ek, J. A. (1975). *Systems development in adult language learning: the threshold level in a European Unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.

- Van Ek, J. A. & J. L. M. Trim (1990a). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A. & J. L. M. Trim (1990b). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A. & J. L. M. Trim (2001). *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkins, D. A. (1973). *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wittgenstein, L. (2010). *Felsefi soruşturmalar* (H. Barışcan, Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Yavuz, M. A. ve Şimşek, M. R. (2008). Yabancı dil öğretim yöntemlerinin etyimsel incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (4), 47-64.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2014). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler içinde* (s. 7-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- YEE (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe ilk kazanımlar için başvuru rehberi*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Yelpaze, A. (2019). *Türkiye Türkçesinde Ünlemler ve İşlevleri (1995-2015)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızlı, A. ve Doyuran, Z. (2018). Pragmatic Features of Tag Questions in Turkish. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 29 (2), 83-105.
- Yılmazoğlu, F. (2012). *Türkçede -mış Biçimbiriminin İşlevleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zeyrek, D. (1990). mış'ın masallardaki işlevi üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 79-84.



ETKİLEŞİMLİ KELİME DUVARI TEKNİĞİNİN 5. SINIFLARA KELİME ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASI

THE USE OF INTERACTIVE WORD WALL TECHNIQUE IN WORD TEACHING TO THE 5TH GRADE

*Ash UYSAL**
*Bekir DİREKCI***

Özet

Bu araştırma da etkileşimli kelime duvarı (EKD) tekniğinin ortaokul 5. sınıf düzeyinde kelime öğretimine etkisini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinde bir devlet ortaokulunun 5. sınıfında eğitimine devam eden 74 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma için Türkçe ders kitabındaki 5. ve 6. temalar seçilmiştir. Temalarda yer alan kelimeler deney grubuna EKD tekniği ve etkinlikleri ile kontrol grubuna ise devam eden öğretim programındaki etkinlikler ile öğretilmiştir. Uygulama sekiz hafta süresince haftada bir ders saati olacak şekilde yapılmıştır. Türkçe dersi kelime bilgisi testi uygulamadan önce ön test, uygulamadan sonra son test ve son testin uygulanmasından bir ay sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının kelime bilgisi testinden elde edilen ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken son test ve kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin test sonuçları ile cinsiyetleri, anne eğitim durumları ve baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Elde edilen sonuçlar

* Öğr. Görevlisi, Başkent Üniversitesi-Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (BÜDAM), Ankara, Türkiye. a.uysal@gmail.com ORCID: 0000-0002-7866-5526

** Doç.Dr.,Akdeniz Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Antalya, Türkiye, bdirekci@gmail.com ORCID: 0000-0002-6951-8567

doğrultusunda EKD tekniğinin ortaokul 5. sınıf düzeyinde Türkçe dersi kelime öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli kelime duvarı tekniği, Türkçe dersi, 5. sınıf, kelime öğretimi.

Abstract

This research was conducted to determine the effect of interactive word wall technique on word teaching at the 5th grade level of secondary school. Quasi experimental model was used in the research. The study group of the research consists of 74 students who continue their education in the 5th grade of a public secondary school in Antalya. 5th and 6th themes in the Turkish textbook were chosen for the research. The words in the themes were taught to the experimental group with the interactive word wall technique and activities, and to the control group with the activities in the ongoing education program. The application was carried out for eight weeks, with one course hour per week. It was applied as a pre-test before the Turkish lesson vocabulary test, the post-test after the application, and a retention test one month after the application of the post-test. As a result of the research, no significant difference was found between the pre-test scores obtained from the vocabulary test of the experimental and control groups, while a significant difference was found between the posttest and retention test scores in favor of the experimental group. No significant difference was found between the test results of the students in the experimental and control groups and their gender, maternal education status and father education status. According to the results, it was concluded that the interactive word wall technique was effective in teaching Turkish language lessons at the 5th grade level.

Keywords: Interactive word wall technique, Turkish lesson, 5th grade, word learning.

Giriş

Çağımızın gelişen teknoloji ve bilgi toplumunda, insanların yaşamları boyunca öğrenmelerinin ve bireysel olarak gelişmelerinin en önemli aracı dildir. İnsanlar okumayı, yazmayı, anlamayı, sorgulamayı, düşünmeyi, sorun çözmeyi yani bütün zihinsel becerilerini dil aracılığıyla edinirler. Dil, belirli bir sürede öğrenilip bitirilebilen bir beceri alanı değil aksine süreklilik gerektiren bir beceri alanıdır. Dil bir toplumda yaşayan insanlar arasında anlaşmayı, iletişimi sağlayan temel araçtır. Bu sayede bütün milletler ve milletleri

bir araya getiren insanlar kendi dil evrenlerinde farklı birer kimlik kazanırlar. Bundan dolayı dil, geçmişten taşınan tüm değerlerin, ferdin ve milletin karşılık bulmuş şekline benzetilebilir (Oruç, 2016). Dilin anlamlı en küçük birimini kelimeler oluşturmaktadır. TDK (2020) kelimeyi; “anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük, lügat” şeklinde tanımlamıştır. Kelime bazen “anlamlı ses birliği”, bazen “anlam taşıyan ses” bazen de “sesin anlam ile birleşmesi” şeklindeki tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle denilebilir ki kelimenin en önemli özelliği taşıdığı sesle birlikte bir anlamının olmasıdır (Yıldırım, 2020). Kelimeler insanın zihninde yer alan kavramların o dildeki karşılıkları (Kardaş, 2016) olup diğer kelimelerle, kelime gruplarıyla veya tümcelerle birlikte kurdukları bağlantılar neticesinde farklı anlamlar türetirler (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok 2012, s.11). Kurt (2019, s.131) ise kelimenin önemini, dilin kelimeler üzerine kurulu olduğunu, kelime olmadan dildeki hiçbir şeyin ayakta kalamayacağını belirterek vurgulamıştır. Bireylerin aktif olarak kullandığı veya aktif olarak kullanmasa da bildiği kelimelerin tamamı, onun kelime hazinesini oluşturur. Kelime hazinesi, bireylerin öğrenme yaşantıları neticesinde bellekte oluşan birikimleri ifade etmektedir (Güleryüz, 2002, s. 13). Farklı yaşam koşulları içerisinde büyüyen bireylerin kelime hazineleri de farklı olur. Kelimelerin öğrenciler tarafından tam olarak öğrenilebilmesi öğrencinin yeni öğrendiği kelimeleri etkin bir şekilde sözlü ve yazılı olarak kullanabilmesine bağlıdır (Demirel, 2014, s.115). Dilidüzgün, (2014) bireyin sahip olduğu kelime hazinesini etken ve edilgen olmak üzere ikiye ayırır. Bireyin tanıdığı, anlamını bildiği ve iletişimde kullanabildiği, yani bilişsel süreçlerden geçirip zihninde yapılandırarak anlatma becerisine katabildiği kelimelerin tümü etken kelime hazinesini oluştururken bireyin tanımını ve anlamını bilmediği ancak anlama becerisi bağlamında bilişsel süreçler işlettiği kelimeler edilgen kelime hazinesini oluşturmaktadır.

Ortaokul Türkçe ders kitapları MEB tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan amaçlar dâhilinde öğrencilerin kelime hazinelerinin genişletilmesi amacıyla hazırlanmaktadır. Kelime öğrenimi insanın hayatı boyunca devam eden bir süreci kapsar. Bu süreç boyunca insanın içinde bulunduğu koşullar bireyin kelime

öğrenimini etkilemektedir. Çelikkaya, (2012) kelimelerin öğrenilmesinin yanı sıra kelimelerin anlamlarının, işlevlerinin ve gramer bilgilerinin de öğrenilmesi gerektiğini dile getirir. Kelime öğretimi sırasında öğrencinin düzeyi, ilgisi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda kelime öğretim yolları farklılık gösterebilmektedir. Öğrencilere kelime öğretme ya da kelime hazinelerini zenginleştirme sadece sözlüklerden anlam araştırmaları yapmakla gerçekleştirilecek kadar zahmetsiz bir süreç değil aksine öğretilecek kelimelerle çeşitli kavramlar arasında bağlantıların kurulmasını sağlayarak çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerektirecek kadar karmaşık bir süreçtir.

Alanyazında kelime öğretimi ile ilgili farklı çalışmalar yapılmaktadır. Şimşek (2020) dizilerle kelime öğretimi üzerine çalışmış, Çoban ve Polatcan (2020) bulmacalarla kelime öğretimi üzerine çalışmış, Başkan (2019) 7.sınıf öğrencilerinin kelime bilgisinin yazma becerilerine etkisini araştırmış, Kurudayıoğlu ve Zorpuzan (2019) anlamsal haritalama tekniğinin kelime öğretimine etkisi üzerine çalışmışlar ve Karayazı ve Karakuş (2018) kelime öğretiminde bilmecelerin yeri üzerine çalışmışlardır. Kelime öğretimi ile ilgili bu çalışmalar çoğaltılabilmektedir. Araştırmamıza konu olan etkileşimli kelime duvarı (EKD) tekniği de kelime öğretiminde kullanılabilecek tekniklerden biridir. Etkileşimli kelime duvarları sınıfın herhangi bir yerinde görüntülenen, özellikle de öğrenciler için anlamlı olan kelimelerin bir araya gelmesi ile oluşan, bilinmeyen kelimelerin analiz edilmesini sağlayan, bireylerin zorlandıkları kelimeleri hecelemelerine yardımcı olan bilgi kaynaklarıdır (Yates, Cuthrell ve Rose, 2011). Kelime duvarları çoğu zaman alfabetik olarak düzenlenir ancak konu veya kelime sınıflarına göre de kolayca düzenlenebilir (Sipayung, 2018, s.256). Alanyazında bu teknikle ilgili yapılmış bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Kocaarslan ve Yamaç (2015) çalışmalarında EKD tekniğinin ilkokullarda kullanımı üzerine bilgi vermişler, Akmaz Genç (2018) 4.sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime öğreniminde bu tekniğin etkisini araştırmış, Balkan (2019) yaptığı çalışmayla bu tekniğin yabancılara Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceğini açıklamış, Demirtaş (2019) ve Öztürk (2019) çalışmalarında bu tekniğin okuma becerisine etkisini araştırmışlardır. Bütün bunlardan yola çıkarak bu araştırmanın amacı etkileşimli kelime duvarı tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin kelime

öğrenimine etkisini belirlemektir. Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin kelime bilgisi ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin kelime bilgisi ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin kelime bilgisi ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarında annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin kelime bilgisi ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarında babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul ortamlarında yapılan araştırmalarda tam random atamanın düşük bir olasılığa sahip olmasından dolayı bu araştırmada yarı-deneyssel model kullanılmıştır (Kerlinger, 1980, Akt; Cohen, Manion ve Morrison, 2001). Eğitim araştırmalarında gerçek deneyssel çalışmaların çoğunlukla mümkün olmaması nedeniyle yarı deneyssel model kullanılmaktadır (Metin, 2015). Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Her iki grupta da eşit şartlarda deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmaktadır. Modelde ön testlerin yer alması grupların deney öncesindeki benzerlik oranlarının bilinmesine ve elde edilen son test sonuçlarının buna göre yorumlanmasına imkân sağlamaktadır (Karasar, 2016). Araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenen temalara yönelik kelime bilgilerinin uygulamadan önce ve uygulamadan sonra farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bu model kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinde bir devlet ortaokulunun 5. sınıfında eğitim gören 74 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme

yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ortaokullarda kelime öğretimine yönelik etkinlikler 5.sınıf düzeyinde yoğun bir şekilde ele alındığı için bu sınıf düzeyi seçilmiştir. Gruplarda yer alan öğrencilerin yaşlarının dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarının Dağılımı*

Grup		n	%	Geçerli %	Kümülatif %
Deney	On	8	21,6	21,6	21,6
	On bir	29	78,4	78,4	100,0
	Toplam	37	100,0	100,0	
Kontrol	On	10	27,0	27,0	27,0
	On bir	22	59,5	59,5	86,5
	On iki	5	13,5	13,5	100,0
	Toplam	37	100,0	100,0	

Tablo 1’e bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerden 8 tanesinin 10, 29 tanesinin 11 yaşında ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerden 10 tanesinin 10, 22 tanesinin 11 ve 5 tanesinin 12 yaşında olduğu görülmektedir. Bu bilgiler gruplarda yer alan öğrencilerin yaşlarının eşit olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin cinsiyetlerinin dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Dağılımı*

Grup		n	%	Geçerli %	Kümülatif %
Deney	Kız	20	54,1	54,1	54,1
	Erkek	17	45,9	45,9	100,0
	Toplam	37	100,0	100,0	
Kontrol	Kız	18	48,6	48,6	48,6
	Erkek	19	51,4	51,4	100,0
	Toplam	37	100,0	100,0	

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunda 20 kız, 17 erkek öğrencinin bulunduğu; kontrol grubunda ise 18 kız, 19 erkek öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle gruplardaki kız-erkek öğrenci sayılarının eşit olmadığı söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri deney ve kontrol gruplarına uygulanan Türkçe dersi kelime bilgisi (TDKB) testi ile elde edilmiştir. TDKB testi araştırmada gruplara ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu testte yer alan kelimeler uygulama süresince deney grubuna EKD tekniği ile kontrol grubuna ise MEB (2019) tarafından hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler ile öğretilmeye çalışılmıştır. Geliştirilen test 5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan (Vatandaşlık) ve (Spor ve Sağlık) temalardaki kelimelerin öğrenilme başarısını belirlemek için oluşturulan bir testtir. Testin geçerliğinin sağlanması için iki Türkçe öğretmeninin, Türkçe eğitimi alanından iki uzmanın ve ölçme ve değerlendirme alanından da bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla 58 tane 5. sınıf öğrencisine pilot uygulama yapılmış ve KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik testinden elde edilen sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: *Türkçe Dersi Kelime Bilgisi Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Kelime Bilgisi Testi İstatistikleri	
N:	58
Çarpıklık:	0,165894654
Basıklık:	-0,862630897
KR-20:	0,913986329

KR-20 bir testte yer alan tüm maddelerin birbiri ile ne kadar tutarlı olduğunu belirlemek için kullanılmaktadır. Bu test bir kez yapılarak testte bulunan tüm sorular arasındaki korelasyona bakılır ve belirlenen KR değeri 0,70'ten büyükse testin güvenilir olduğu kabul edilir (Karasar, 2016). Tabloya 3'te KR-20 değerine bakıldığında yapılan TDKB testinin güvenilirlik sonuçlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

TDKB testi deney ve kontrol gruplarına uygulamadan önce ön-test, sekiz haftalık uygulama süresinin sonunda son-test ve son testin uygulanmasından bir ay sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarından verilerin nasıl toplandığı aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

Deney grubu uygulamaları

Türkçe ders kitabındaki beşinci ve altıncı temalarda yer alan kelimeler deney grubuna etkileşimli kelime duvarı etkinlikleri ile sekiz hafta süresince haftada bir ders saatini kapsayacak şekilde öğretilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerle sekiz ders saatinde yapılan etkinlikler Kief, (2004)’ten; Cronsberry, (2004)’ten; Jasmine ve Schiely (2009)’dan ve Wingate, Rutledge ve Johnston, (2014)’ten yola çıkılarak şöyledir:

Tablo 4: Yapılan Etkinlikler ve Açıklamaları

Hafta	Etkinlik Adı	Etkinliğin Açıklaması
1	ABC kelime duvarı oluşturma	ABC kelime duvarı, sınıf duvarına alfabenin her harfinin yazılması ve harflerin altlarına ya da yanlarına o harfle başlayan kelimelerin yazılması ile oluşur.
2	Kavram kelime duvarı oluşturma	Sınıftaki kelime duvarının başına kategoriye göre başlık seçilmesi ve öğretilmek istenen konularla ilgili hedef kavramların yazılması ile oluşturulur.
	Kelime Duvarı Topu/Atışı	Öğrencilerden birinin bir diğer arkadaşına topu atması ve kelime duvarında yer alan kelimelerden birini söylemesi istenir. Oyun bu şekilde sürdürülür.
3	Kelimeleri Dramatize Et	Öğrenciler kelime duvarından bir kelime seçerler ve bir durumu bu kelime ile doğaçlama olarak canlandırırlar. Diğer öğrenciler de kelimeyi tahmin etmeye çalışırlar.
	Kelimeleri Tahmin Et	Sınıftan seçilen bazı öğrencilerden kelime duvarında bulunan kelimelerin biçimini anlatmaları veya ipucu vermeleri diğer öğrencilerden de bu kelimeleri tahmin etmeleri istenir.
4	Öğretmen Ol	Öğrenciler kavram kelime duvarında yer alan kelimelerden bir sınav hazırlarlar ve takım arkadaşlarıyla dönüşümlü olarak birbirlerini sınav yaparlar.

	Kelime Resimleri/Posterleri	Öğrencilerden biri duvardaki kelimelerden birini seçerek tahtaya veya şema kâğıdına resim olarak gösterir. Sınıfta bulunan diğer arkadaşlarından da bu kelimeyi tahmin etmeleri istenir. Kelimeyi doğru bilen kişi kelime duvarında yer alan başka bir kelimeyi seçerek oyuna devam eder.
5	Adımın İlk Harfleri	Öğrencilerden adlarını dikey veya yatay olarak bir kâğıda yazmaları ve her bir harfe karşılık kelime duvarından bir kelime bulup yazmaları istenir.
	Kelimeleri Alfabetik Sıraya Diz	Öğrencilerden kelime duvarında bulunan kelimelerden on kelime seçmeleri ve bu kelimeleri doğru bir şekilde alfabetik sıraya dizmeleri istenir.
6	Kelimelerdeki Harfler	Öğrencilerden kelime duvarında yer alan kelimelerden on kelime seçmeleri daha sonra da bu seçtikleri kelimelerden kelime duvarında bulunmayan yeni kelimeler türetmeleri istenir.
	Kelime Çağrışımları	Öğrenciler, artı (+) ve eksi (-) kartlarını kullanarak kişisel kelime duvarı listesinden olumlu ya da olumsuz çağrışımları olan kelimeleri belirtirler. Gönüllü öğrenciler uygun kartı duvardaki kelimenin yanına yerleştirerek hangi kelimelerin pozitif çağrışımı olduğunu ve hangi kelimelerin negatif çağrışımı olduğunu gösterirler. Öğrenciler ayrıca kelimeyi tahtaya veya kâğıda yazarak etrafına hangi kelimeleri çağrıştırdığını da yazabilirler.
7	Metafor ve Benzetme	Öğrenciler duvardan beş kelime seçerek ve kelimelerin her biri için bir benzetim veya metafor oluşturarak soyut düşünme becerilerini kullanırlar. Öğrenciler benzetme ve metaforlarını sınıftaki diğer kişilerle paylaşabilirler.
	Gizemli Kelime	Harfleri karıştırılmış şekilde yazılmış yeni bir kelime tanıtılır. Öğrencilerin kelimeyi çözmelerine yardımcı olmak için kelimenin anlamına veya nasıl yazıldığına dair ipuçları verilir. Öğrenciler verilen ipuçlarından yola çıkarak kelimeyi bulmaya çalışırlar
8	Yaratıcı Ol	Öğrencilerden kelime duvarında bulunan kelimelerden mümkün olduğunca çoğunu kullanarak bir hikâye yazmaları istenir.

Kontrol Grubu Uygulamaları

Kontrol grubuna, temalarda yer alan kelimeler Türkçe ders kitabında bulunan etkinlikler ile Türkçe dersi yıllık plana uygun bir şekilde öğretilmeye çalışılmış bunun dışında herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan araştırmada, TDKB testinden elde edilen verilerin analizi uygun istatistik program ile yapılmıştır. Analizlerin yapılabilmesi için sonuçlar önce kelime işlemci programına daha sonra da uygun kodlamalar yapılarak istatistik analiz paket programına aktarılmıştır. Öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemeye yönelik verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine (skewness ve kurtosis) bakılmıştır. Bir veri setinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında bulunması durumunda verilerin normal dağıldığı söylenebilir (George ve Mallery, 2016). Testte kullanılan ölçeklere ve ölçeklerin alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde değerlerin ± 2 aralığında olduğu anlaşılmış ve verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Bağımsız değişkenlerin test puanları bakımından analizleri için bağımsız örneklem t-testi (independent sample t test), tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) ve tukey post-hoc testi kullanılmıştır. Öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testlerinin birbirleri ile karşılaştırılması bağımlı örneklem t testi ile yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık değeri $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Yapılmış olan bu araştırmada deney grubunun ve kontrol grubunun TDKB testi puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Grupların çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		Çarpıklık		Basıklık	
Grup		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Deney	Ön test	,424	,388	-,330	,759
	Son test	-,203	,388	-,597	,759
	Kalıcılık testi	-,047	,388	-,167	,759
Kontrol	Ön test	,807	,388	-,103	,759
	Son test	,116	,388	-,747	,759
	Kalıcılık testi	,000	,388	-,083	,759

Tablo 4 incelendiğinde değerlerin ± 2 aralığında olduğu belirlenmiş ve verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin TDKB testlerinin sonuçları Tablo 6’da ve Tablo 7’de verilmiştir. Bağımsız değişkenlerin test puanları bakımından analizleri için bağımsız örneklem t-testi (independent sample t test) kullanılmıştır.

Tablo 6: Grupların Kelime Bilgisi Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması- Bağımsız Örneklem T Testleri

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	df	P
Ön test	Deney	37	33,1351	11,23032	-,365	72	,716
	Kontrol	37	32,0270	14,68273			
Son test	Deney	37	77,0541	11,80853	-5,853	72	,000
	Kontrol	37	61,4595	11,10204			
Kalıcılık testi	Deney	37	76,0541	8,82708	-8,601	72	,000
	Kontrol	37	56,0541	12,38715			

Tablo 6’da yer alan bağımsız örneklem t testlerine bakıldığında;

- Deney grubunda ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test puanlarının istatistiksel yönden anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. ($t(72) = -,365; p > ,05$)
- Deney grubunda ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanlarının istatistiksel yönden anlamlı farklılaştığı görülmektedir. ($t(72) = -5,853; p < ,05$)

- Deney grubunda ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testi puanları istatistiksel yönden anlamlı farklılaşmaktadır. ($t(72)=-8,601; p<05$)

Öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testlerinin birbirleri ile karşılaştırılması bağımlı örneklem t testi ile yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık değeri $p<,05$ olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Grupların kelime bilgisi testi sonuçlarının karşılaştırılması- bağımlı örneklem t testleri

Grup		n	$\bar{x}$	ss	t	df	P
Deney	Ön test	37	33,1351	11,23032	-24,731	36	,000
	Son test	37	77,0541	11,80853			
	Son test	37	77,0541	11,80853			
	Kalıcılık testi	37	76,0541	8,82708			
Kontrol	Ön test	37	32,0270	14,68273	-19,352	36	,000
	Son test	37	61,4595	11,10204			
	Son test	37	61,4595	11,10204			
	Kalıcılık testi	37	56,0541	12,38715			

Tablo 7’deki bağımlı örneklem t testlerine bakıldığında;

- Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı görülmektedir. ($t(36)=-24,731; p<05$)
- Deney grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. ($t(36)=,714; p>05$)
- Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı görülmektedir. ($t(36)=-19,352; p<05$)
- Kontrol grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı görülmektedir. ($t(36)=4,125; p<05$)

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin TDKB testi cinsiyet değişkenine göre analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Gruplarda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Test Puanlarının Analizi-Bağımsız Örneklem T Testleri

Grup		Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	df	P
Deney	Ön test	Kadın	20	33,3000	10,18306	,096	35	,924
		Erkek	17	32,9412	12,67118			
	Son test	Kadın	20	78,4500	12,21076	,776	35	,443
		Erkek	17	75,4118	11,46221			
	Kalıcılık testi	Kadın	20	75,5500	9,70336	,961	35	,343
		Erkek	17	74,8823	7,63313			
Kontrol	Ön test	Kadın	18	32,3889	13,75901	,144	35	,886
		Erkek	19	31,6842	15,87819			
	Son test	Kadın	18	59,5556	10,57312	-1,016	35	,317
		Erkek	19	63,2632	11,57028			
	Kalıcılık testi	Kadın	18	55,1111	11,64620	-,446	35	,659
		Erkek	19	56,9474	13,30611			

Tablo 8 incelendiğinde test sonuçlarının anlamlılık bölümlerindeki bütün p değerleri $p>,05$ olduğundan deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin anne eğitim durumu dağılımları Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9: Gruplarda Bulunan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Dağılımları

Grup		n	%	Geçerli %	Kümülatif %
Deney	İlköğretim	17	45,9	45,9	45,9
	Ortaöğretim	9	24,3	24,3	70,3
	Yükseköğretim	11	29,7	29,7	100,0

	Toplam	37	100,0	100,0	
Kontrol	İlköğretim	14	37,8	37,8	37,8
	Ortaöğretim	16	43,2	43,2	81,1
	Yükseköğretim	7	18,9	18,9	100,0
	Toplam	37	100,0	100,0	

Tablo 9’da yer alan veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin annelerinin 17’si (%45,9) ilköğretim, 9’u (%24,3) ortaöğretim ve 11’i (%29,7) yükseköğretim mezunu; kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin 14’ü (%37,8) ilköğretim, 16’sı (%43,2) ortaöğretim ve 7’si (%18,9) yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir.

Gruplarda bulunan öğrencilerin TDKB testi anne eğitim durumu değişkenine göre analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Gruplarda Bulunan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumları İle Test Puanlarının Analizi-One Way ANOVA Analizleri

Grup						F	df	P
Deney	Ön test	İlköğretim	17	32,8235	11,02404	,752	2	,479
		Ortaöğretim	9	30,0000	9,27362			
		Yükseköğretim	11	36,1818	13,09823			
		Toplam	37	33,1351	11,23032			
	Son test	İlköğretim	17	78,0588	11,12694	,212	2	,810
		Ortaöğretim	9	77,5556	11,39200			
		Yükseköğretim	11	75,0909	13,92447			
		Toplam	37	77,0541	11,80853			
	Kalıcılık testi	İlköğretim	17	76,0000	6,36396	,621	2	,543
		Ortaöğretim	9	78,0000	5,65685			
		Yükseköğretim	11	74,5455	8,45415			
		Toplam	37	76,0541	6,82701			
Kontrol	Ön test	İlköğretim	14	36,2857	17,45072	1,291	2	,288
		Ortaöğretim	16	31,0625	12,82429			
		Yükseköğretim	7	25,7143	11,45592			
		Toplam	37	32,0270	14,68273			
	Son test	İlköğretim	14	63,2857	11,22106	1,446	2	,250

	Ortaöğretim	16	62,6250	10,21682			
	Yükseköğretim	7	55,1429	12,15769			
	Toplam	37	61,4595	11,10204			
Kalıcılık testi	İlköğretim	14	55,7143	14,26900	,590	2	,560
	Ortaöğretim	16	58,1250	10,07886			
	Yükseköğretim	7	52,0000	13,95230			
	Toplam	37	56,0541	12,38715			

Tablo 10’da yer alan one way ANOVA analizlerinde p anlamlılık bölümündeki bütün değerler $> ,05$ olduğundan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre ön test, son test ve kalıcılık testi puanları istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmamaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin baba eğitim durumu dağılımları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: *Gruplarda Bulunan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Dağılımları*

Grup		n	%	Geçerli %	Kümülatif %
Deney	İlköğretim	6	16,2	16,2	16,2
	Ortaöğretim	14	37,8	37,8	54,1
	Yükseköğretim	17	45,9	45,9	100,0
	Toplam	37	100,0	100,0	
Kontrol	İlköğretim	10	27,0	27,0	27,0
	Ortaöğretim	19	51,4	51,4	78,4
	Yükseköğretim	8	21,6	21,6	100,0
	Toplam	37	100,0	100,0	

Tablo 11’de yer alan veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin babalarının 6’sı (%16,2) ilköğretim, 14’ü (%37,8) ortaöğretim ve 17’si (%45,9) yükseköğretim mezunu; kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının 10’u (%27,0) ilköğretim, 19’u (%51,4) ortaöğretim ve 8’i (%21,6) yükseköğretim mezunu olduğu fark edilmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin TDKB testi baba eğitim durumu değişkenine göre analiz edilmiş sonuçları ise Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Gruplarda bulunan öğrencilerin baba eğitim durumları ile test puanlarının analizi-One Way ANOVA analizleri

Grup			n	$\bar{x}$	ss	F	df	P
Deney	Ön Test	İlköğretim	6	29,6667	11,89398	,519	2	,599
		Ortaöğretim	14	32,4286	9,80357			
		Yükseköğretim	17	34,9412	12,37169			
		Toplam	37	33,1351	11,23032			
	Son Test	İlköğretim	6	82,0000	11,59310	,713	2	,497
		Ortaöğretim	14	75,0714	10,55727			
		Yükseköğretim	17	76,9412	12,98302			
		Toplam	37	77,0541	11,80853			
	Kalıcılık Testi	İlköğretim	6	78,6667	7,55425	,514	2	,603
		Ortaöğretim	14	75,4286	7,12217			
		Yükseköğretim	17	75,6471	6,53779			
		Toplam	37	76,0541	6,82701			
Kontrol	Ön Test	İlköğretim	10	36,0000	17,78889	,878	2	,425
		Ortaöğretim	19	32,1579	11,71069			
		Yükseköğretim	8	26,7500	17,16932			
		Toplam	37	32,0270	14,68273			
	Son test	İlköğretim	10	63,8000	11,44844	,492	2	,616
		Ortaöğretim	19	61,4737	9,79438			
		Yükseköğretim	8	58,5000	14,17241			
		Toplam	37	61,4595	11,10204			
	Kalıcılık testi	İlköğretim	10	29,6667	11,89398	,180	2	,836
		Ortaöğretim	19	32,1579	11,71069			
		Yükseköğretim	8	26,7500	17,16932			
		Toplam	37	32,0270	14,68273			

Ortaöğretim	19	32,4286	9,80357
Yükseköğretim	8	34,9412	12,37169
Toplam	37	33,1351	11,23032

Tablo 12'deki verilere bakıldığında one way ANOVA analizlerinde p anlamlılık kısmındaki tüm değerlerin $> ,05$ olmasından dolayı gruplarda bulunan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre ön test, son test ve kalıcılık testi puanları istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

EKD tekniğinin 5. sınıf seviyesinde kelime öğretimine etkisini belirlemek için yapılan bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve Türkçe ders kitabındaki belirli temalarla sınırlı tutulan TDKB testi kullanılmıştır.

Öğrencilere uygulanan kelime bilgisi testinin analizlerine bakıldığında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe kelime bilgileri bakımından benzer olduklarını göstermektedir. Yapılan TDKB testi sonuçlarına göre hem deney grubunun hem de kontrol grubunun son test puanlarının ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Bu durum bize hem kontrol grubuna uygulanan kelime öğretimi tekniğinin ve etkinliklerinin hem de deney grubuna uygulanan EKD tekniğinin ve etkinliklerinin öğrencilerin kelime hazinelerini artırmada başarılı olduğunu göstermektedir. Ayrıca deney grubunun son test puanının kontrol grubunun son test puanından anlamlı derecede yüksek bulunması ise EKD tekniğinin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeleri üzerinde daha fazla etkili olduğunu göstermektedir. Son olarak da kontrol grubunun kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında son test puanlarına göre sonuçlarında anlamlı derecede azalma gözlenmiş fakat deney grubunun son test puanlarına göre kalıcılık testi puanlarında gözlenen azalma anlamlı bulunmamıştır. Bu durum deney

grubuna uygulanan EKD tekniğinde kalıcılığın anlamlı derecede sağlandığını kontrol grubuna uygulanan etkinliklerde ise kalıcılığın anlamlı derecede sağlanamadığını göstermektedir.

Alanyazında EKD tekniğinin kelime öğretimine etkisi ile ilgili yapılan şu çalışmalar araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Southerland (2011) ve Akmaz Genç (2018) EKD tekniğinin İngilizce derslerinde kullanımı ile ilgili yaptıkları çalışma sonucunda bu tekniğin İngilizce kelime öğretiminde başarılı olduğunu belirlemişlerdir. Jackson (2014) yaptığı çalışmada bu tekniğin öğrencilerin fen dersindeki kelime bilgisi başarısını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Asik ve Amirah (2016) yaptıkları çalışmada EKD tekniğinin otizmli çocuklara kelime öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Anindyajati ve Choiri (2017) çalışmalarında işitme engelli öğrencilerin kelime hazinesini artırmada EKD tekniğinin etkisini bulmaya çalışmışlar ve araştırmanın son test sonucu, işitme engelli öğrencilerin bilime dayalı kelime hazinesini etkin bir şekilde artırdığını göstermiştir. Sipayung (2018) ise çalışmasında EKD tekniğinin öğrencilerin zıt anlamlı kelimeleri öğrenmelerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Bütün bu sonuçlar EKD tekniğinin kelime öğretiminde kullanılabileceği ve öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmede etkili olabileceği anlamına gelmektedir. Direkci, Akbulut ve Şimşek (2019) ders kitaplarında yer alan etkinliklerin nicelik bakımından yeterli ancak nitelik bakımından yetersiz olduğunu ve etkinliklerin öğrencileri üretken olmaya teşvik etmediğini belirtmişlerdir. EKD tekniği sınıf içi etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve niteliğinin artırılmasında etkili olabileceği gibi çağın ihtiyacı olan dijital tabanlı becerilerin gelişimine de katkı sağlayabilecek özellikler taşımaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin TDKB testi ön test, son test ve kalıcılık testlerinin demografik verilere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma durumu sonuçlarına bakıldığında ise hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine, anne eğitim durumlarına ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Diğer bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrenciler için cinsiyetleri ve anne-baba eğitim durumları ile ön test, son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Alanyazında bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında ise Ceylan'ın (2013) araştırmasında öğrencilerin yazdığı yazılı çalışmalardan elde edilen verilerden cinsiyetin öğrencilerin aktif kelime hazineleri ortalamalarına anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ensar ve Doğan'ın (2014) Türkçe öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada da cinsiyetin kelime hazinesi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Türkyılmaz (2013) ve Eroğlu (2019) ortaokul 5. sınıfların yazılı kelime hazinelerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında kız öğrencilerin kelime hazinelerinin erkek öğrencilerin kelime hazinelerinden daha zengin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada kelime bilgisi testi anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerinin sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Çınar'ın (2019) quizlet çevrimiçi kelime uygulamasının kelime öğrenme üzerindeki etkisini belirlemek için yaptığı çalışmanın son test sonuçlarına bakıldığında anne eğitim durumunun sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, yapılan uygulamanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ancak Çınar'ın (2019) yaptığı çalışmanın son test sonuçları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç yapılan çalışmanın sonucuyla farklılık göstermektedir. Yılmaz ve Gülmez 'in (2019) Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarında sıfat-fiil kullanma durumları ile ilgili yaptıkları çalışmada sonuçlar anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermemektedir ancak yapılan bu çalışmalar incelendiğinde farklı çalışma grupları ve farklı konular üzerinde yapıldığı bu nedenle araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermediği düşünülmektedir.

Ulaşılan sonuçlar neticesinde bir öğretim aracı olarak EKD tekniğinin kelime öğretiminde kullanılmasının etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu teknik her düzeyde öğrenci için kolayca uyarlanıp kullanılabilir. Bu nedenle tekniğin farklı derslerdeki ve farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler üzerine etkisi araştırılabilir.

Kaynaklar

- Akmaz Genç, İ. (2018). *Etkileşimli kelime duvarı tekniğinin 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi kelime bilgisine ve derse yönelik tutumuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 513017).
- Anindyajati, Y.R. ve Choiri, A.S. (2017). The effectiveness of using word wall media to increase science-based vocabulary of students with hearing impairment. *European Journal of Special Education Research*, 2(2).
- Asik, N.H. ve Humaerah, A. (2016). Using word wall picture in teaching vocabulary to the autism children at sekolah luar biasa negeri pembina provinsi sulawesi selatan sentra pk-plk, 02(01).
<https://pdfs.semanticscholar.org/242b/7cb1e8481dfad4e4ecd8a5fc44d7663ee8ce.pdf> adresinden 25 Nisan 2020 tarihinde erişildi
- Balkan, H. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşimli kelime duvarı ile kelime öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:607510).
- Başkan, A. (2019). Kelime bilgisi ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(2), 965-982.
- Ceylan, Ş. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime servetlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:345173).
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education*, NeW York: London Routledge.
- Çelikkaya, Ş. (2012). Almanca öğretmeni adaylarının sözcük öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 71-76.
- Çınar, İ. (2019). *Quzlet çevrimiçi kelime uygulamasının ortaöğretim öğrencilerinin kelime öğrenmelerine ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:557345).
- Çoban, İ., Polatcan, F. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bulmaca etkinliklerinin eş anlamlı kelime öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(3), 1151-1166.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, E.N. (2019). *Kelime duvarı yönteminin okuma dil becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Niğde. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:566994).
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 233-256.
- Direkçi, B., Akbulut, S., Şimşek, B. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.

- Ensar, F. ve Doğan, S. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 229-244.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., Şimşek, R. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa ortak başvuru metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish ot Turkic*, 10(3), 455-476.
- Eroğlu, M. A. (2013). Yazılı anlatım. İçinde A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretmenliği: Alan bilgisi* (s. 75-104). Ankara: Aby.
- George, D. ve Poul M. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step. A simple guide and reference*. New York: Routledge, Fourteenth.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Jackson, J., K. (2014). İnteractive, conceptual word walls: Transforming content vocabulary instruction one word at a time. *International Research in Education*, 2(1).
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karayazı, N. ve Karakuş, N. (2018). Kelime öğretimi açısından bilmecelerin yeri: Küçükler Gazetesi Örneği. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 11(24), 108-123.
- Kardaş, D. (2016). Beyin-algı okuma ilişkisi. İçinde G. Aytaş (Ed.). *Türkçe Eğitiminde algı*. Ankara: Akçağ yayınları.
- Kocaarslan, M. ve Yamaç, A. (2015). Sınıf öğretmenleri için bir öğretim aracı: Etkileşimli kelime duvarı ve etkinlikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulamalar*, 11(3), 834-850.
- Kurt, B. (2019). Sözcük eğitiminin temel kavramları. Şen, Ü (Ed.) *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. (131-155). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Zorludan, R. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlamsal Haritalama Tekniğinin Kelime Öğretimi Üzerine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1010-1028.
- Metin, M. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.sınıflar)*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Öztürk, M. (2019). *Kelime duvarı yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 595674).
- Sipayung, R.W. (2018). The effect of word wall strategy on students' vocabulary achievement at smp negeri 5 pematangsiantar. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 1(3), 251-263.

- Southerland, L. (2011). *The effects of using interactive word walls to teach vocabulary to middle school students (Dissertation)*. Retrieved from proquest Dissertations and Thesis database. (UMI No.30091)
- Şimşek, Ş. (2020). Dizilerle Kelime Öğretimi Gülse Birsal'in Jet Sosyete Dizisi Örneği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1) , 115-122.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). <https://sozluk.gov.tr/> (09.11. 2020 tarihinde erişildi.)
- Türkyılmaz, M. (2013). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımdaki aktif kelime hazinesinin belirlenmesi (Kırşehir/Akçakent örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 349035).
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2012). *Üniversiteler için Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Yates, P. H., Cuthrell, K., ve Rose, M. (2011). Out of the room and into the hall: Making content word walls work. *The Clearing House*, 84(1), 31-36.
- Yıldırım, G. (2020). Kelime Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(1), 215-231.
- Yılmaz, S. ve Gülmez, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımları üzerine bir inceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 11(3), 53-78.



**TÜRK EDEBİYATI GELENEKLERİNİN HÜSEYİN CAVİD
ESERLERİNE ETKİSİ**
**THE INFLUENCE OF TURKISH LITERARY TRADITIONS
ON HUSEYN JAVİD'S WORKS**

*Könül MEHERREMOVA**

Özet

20. yüzyılın başlarında Azerbaycan edebiyatına Türk edebiyatının etkisi tartışılmazdır. Bu bağlamda Azerbaycanın büyük şairi ve oyun yazarı Hüseyin Cavid'in eserlerinde de Türk edebiyatının etkileri görülür. Şöyle ki Cavid'in gerek şiirlerinde gerekse de piyeslerinde Türk edebiyatının önemli temsilcilerinin, özellikle de Namık Kemal, Abdülhak Hamit, Mehmed Âkif Ersoy, Tevfik Fikret ve Rıza Tevfik'in eserleri ve bu eserlerde ileri sürdükleri düşüncelerle benzerlikler gözlemlenir. Türk edebiyat biliminde Hüseyin Cavid'e dair araştırmalar son dönemde gözle görülür biçimde artmış ve bu araştırmalarda onun eserlerinin ve felsefi düşüncelerinin Türk yazar ve şairleri ile karşılaştırılmasına geniş yer verilmiştir. Yapılan çalışmalarda Cavid'in eserleri, onların konusu ve bu eserlerdeki edebî özellikler esas alınmıştır. Bir dönem Türkiye'de yaşamış ve eğitim almış H. Cavid'in eserlerinde böyle özelliklerin gözlemlenmesi olağan bir durumdur ve bu olay onun eserlerinin özgünlüğünü kaybetmesine neden olmaz.

Anahtar kelimeler: Azerbaycan edebiyatı, Türk edebiyatı, şiirler, piyesler

Abstract

The influence of the Turkish literature on the Azerbaijani literature in the beginning of the 20th century is indisputable. In this aspect, the works of

* Doktora Öğrencisi, Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Fuzuli Adına Elyazmalar Enstitüsü / Bakü - AZERBAIJAN
konulmeherremli7@gmail.com ORCID: 0000-0001-9855-245X

the prominent Azerbaijani poet and playwright Huseyn Javid draws attention. The similarities with the works and thoughts of the significant representatives of the Turkish literature like Namık Kemal, Abdülhak Hamit, Mehmed Akif Ersoy, Tevfik Fikret and Rıza Tevfik is observed in Huseyn Javid's poems and plays. In the Turkish literary criticism, researches about Huseyn Javid increased noticeably in the recent times and these researches largely compared his works and philosophical thoughts with Turkish writers and poets. These studies focused Javid's works, their topics, and literary features. Observing this kind of features in the works of H. Javid who lived and studied in Turkey for some time is normal, and this matter does not cause his works to lose their originality.

Keywords: Azerbaijani literature, Turkish literature, poems, plays

Giriş

Türkiye’de Hüseyn Cavid ile ilgili araştırmaların ilk dönemlerinden itibaren onun eserlerinin Türk edebiyatı ile karşılaştırılması ve Türk edebiyatının Cavid’in eserlerine etkisi konusu dikkat çekmiştir. Bu konuya dair Türkiye’de de birçok araştırmalar yapılmıştır.

Bu araştırmalarda gerek Cavid’in eserlerinde ele alınan konular, gerekse de eserlerin edebî özelliklerine yer verilmiştir. Hüseyn Cavid’in “Geçmiş Günler” ve “Bahar Şebnemleri” isimli kitaplarında yer alan şiirleri, aynı zamanda tiyatro oyunları, özellikle “Uçurum”, “Peygamber”, “Topal Timur” vb. piyeslerinde Türk edebiyatının etkisi araştırılmıştır.

Hüseyn Cavid Üzerine Yapılan Çalışmalar

20. yüzyılın başlarında Azerbaycan edebiyatında ortaya çıkan değişiklikleri Türkiye’deki sosyal ve siyasi olaylar ve burada var olan edebî felsefi akımlarla karşılaştıran araştırmacıların sayısı az değildir: “Azerbaycan Edebiyatı’nda özellikle 1905 yılından itibaren millî bir tavır kendini gösterir ki, bu yıllarda milliyetçilik akımının etkisiyle eser veren sanatçılar arasında Hüseyn Cavid’in ayrı bir yeri vardır.” (Babashova, 2014b, s.630). Erdoğan Uygur bu konuyla ilgili şöyle yazmaktadır: “XX. yüzyıl başlarında Kafkasya’da gelişme gösteren düşünsel ve siyasal akımlar, [Azerbaycan’da] dönemin birçok siyaset ve edebiyat adamını Türkiye’ye, Pantürkizme ve Panislamizme yöneltir. Ahmed Cevad (1892), Ali Bey Hüseynzade (1864-1940),

Cafer Cabbarlı (1899-1934) vb. gibi, Cavid de bu akımların cazibesine kapılır ve “Uçurum” (1917) piyesini kaleme alır.” (Uygur 2004, s.18). Servet Tiken edebî ilişkileri yalnız bir şaire indirgemez, bu iki Türk halkı arasındaki edebî ve sosyal siyasi ilişkilerle bağlar: “Bu bağlamda şairin İstanbul ile ilişkisi bireysel bir etkileşimin ötesine geçerek, iki toplum arasındaki kültürel etkileşimin değerlendirilmesine imkân tanır. ... 20. yüzyılın ilk yıllarında aydınların öncülüğüyle ortaya çıkan kültürel alışveriş Türk ve Azerbaycan toplumları arasında bir kültür değişmesinin zeminini hazırlar.” (Tiken, 2014, s.231). Bu görüşler doğru olsa da tek taraflıdır. Şöyle ki adı geçen yazarların eserleri ve felsefi düşünceleri yalnız Türkiye ile ilişkili değil, onların ortaya çıkmasında Azerbaycan’da olan olaylar ve dünyanın birçok ülkesinde yaygın olan felsefi görüşler önemli rol oynamıştır.

Burada da abartma eğilimi vardır: “Genel itibarıyla 1905 sonrası Azerbaycan edebiyatındaki özgürlük merkezli yaklaşımlar, daha önce Türk edebiyatında gerçekleşen bir olgunun Azerbaycan edebiyatında da yaşandığını gösterir.” (Tiken, 2014, s.232). Bu özellik Türkiye etkisinden daha çok Azerbaycan’da ortaya çıkan sosyal ve siyasi olaylarla ilgilidir.

Nuri Yüce Türkiye’de H. Cavid’i araştıran ilk araştırmacılardan biridir. O “Hüseyin Cavid ve Türkiye” isimli makalesinde öncelikle büyük yazarın hayatına ilişkin bilgi vermiş, özellikle onun Türkiye’deki hayatı ve bunun Cavid eserlerine etkisi konusuna değinmiştir. Nuri Yüce H. Cavid’in Kurbanali ağa Şerifzade’ye yazdığı mektubu (Yüce, 2008, s.222) ve çeşitli makaleleri (Yüce, 2008, s.228, 231) aracılığı ile onun Türkiye hayatı ve Türkiye’ye ilişkin fikirlerini görüşlerini de takdim eder. Buradan şairin Türkiye’deki hayatı, eğitimi, Türkiye bilim ve medeniyeti konusundaki görüşleri ve onların Azerbaycan’daki durumla karşılaştırılmasına ilişkin bilgiler alabiliriz.

Hüseyin Cavid eserlerine Türk edebiyatının etkisi öncelikli olarak onun İstanbul’da yaşadığı dönemle ilişkilendirilir: “Hüseyin Cavid’in gençlik döneminde yaşadığı seyahat deneyimi, bireysel ve toplumsal ölçekte bir etkileşimin ortaya çıkmasına kaynaklık eder.” (Tiken, 2014, s.230). Erdoğan Uygur’un yazdığına göre o İstanbul’da eğitim gördüğü süre boyunca Tevfik Fikret, Abdülhak Hamit, Rıza

Tevfik ile tanışmış ve onların eserlerinden yararlanmışır (Uygur 2004, s.6). Zh. Babashova gösterir ki Cavid bir dönem Türkiye’de yaşadığından, onun eserlerinde Türkiye’nin sosyal ve siyasi hayatı ile ilgili birçok bilgi, aynı zamanda Türk yazarların eserlerinden gelen konular ve üslup özellikleri vardır (Babashova 2013, s.497). Yapılmış birçok araştırmada olduğu gibi Nuri Yüce de Cavid’in eserlerinin ve dünya görüşünün ortaya çıkmasında Namık Kemal, Abdülhak Hamit, Tevfik Fikret, Rıza Tevfik gibi Türk düşünür ve yazarlarının rolünü belirtir, onların etkisi ile Cavid eserlerinde Türkçülük ve İslamcılık düşüncelerinin oluştuğu ve onun edebî dilinin Türkiye Türkçesine yaklaştığını gösterir. Araştırmacı bu konuya daha somut bakarak Cavid’in sahne eserlerinde Hamit’in, şiirlerinde ise T. Fikret’in etkisini görür (Yüce, 2008, s.220). Yavuz Akpınar burada N. Kemal, A. Hamit, T. Fikret, R. Tevfik gibi şairlerin etkisi ile birlikte millî edebiyat akımının da etkisini göstermektedir (Akpınar, 1994, s.436).

Araştırmalarda H.Cavid eserleri Türkiye’de yer alan olaylarla da ilişkili şekilde gözden geçirilir. Zh. Babashova Fuad Köprülü’nün düşüncesini tekrar ederek Cavid’i “Azerbaycan teceddüt edebiyatı II. döneminin (1905-1920) kudretli sanatkârı” olarak adlandırır ve o dönemde Türkiye’de ve Rusya’da ortaya çıkan olayların benzerliğini gösterir (Babashova 2013, s.496).

Yusuf Gedikli bu konuyu daha da ilerletir: “En başta şunu söyleyelim ki Cavid, Rusya veya Azerbaycan değil, daha ziyade Osmanlı-Türk edebî ve siyasi muhitinde yetişmiştir. Dilinde, siyasi fikirlerinde bunu görmek mümkündür.” (Gedikli, 2012, s.117). Bizce Cavid’i ve onun eserlerini Azerbaycan ve Azerbaycan’ın sosyal ve siyasi ortamından ayırmak mümkün değildir. Onun eserleri evrensel olsa da başlangıcını Azerbaycan’dan alır.

Araştırmacılar Hüseyin Cavid’in çeşitli eserlerinde Türk edebiyatının etkisini gözlemlemişlerdir. H.Cavid’in konusunu Türkiye hayatından alan veya Türk tarihi ile ilgili olan eserleri daha çok dikkat çekmiş bu açıdan onun “Uçurum”, “İblis” eserleriyle birlikte, “Seyavuş”, “Topal Timur”, “Hayyam” gibi oyunları hatırlanmıştır (Akpınar, 1994, s.436). E.Uygur’a göre “Uçurum” piyesini yazmak için Cavid Ahmed Mithat Efendi’nin (1844-1912) “Felâton Bey ile Râkım Efendi” (1876) ve Recaizade Mahmud Ekrem’in (1847-1914)

“Araba Sevdası” eserlerinin konularından yararlanmışır. Onun düşüncesine göre bu eserlerin kahramanlarının (Felatun Bey ve Behruz Bey’in) esas sorunu “farklı olmak” düşüncesi yerine “başkası gibi olmak” görüşünü esas almaları idi. Böylelikle Batı’yı taklit etmek yolunu seçen Celal de adı geçen diğer iki eserin kahramanlarının yolunu tutmuş oluyor (Uygur 2006, s.10). Zh. Babashova “Uçurum” eserinde yer alan yanlış batılılaşma konusunu Ziya Gökalp, Mehmet Emin Yurdakul ve Mehmed Âkif Ersoy’un etkisi olarak açıklar (Babashova 2013, s.501).

N. Yüce H. Cavid’in Türkiye konusunda yazdığı eserlerinden bahs eder, “Kars ve Oltu etrafında sebepsiz olarak alçakçasına katledilen mazlumlara için” ve “Türk Esirleri” adlı şiirlerini özellikle vurgular, “Deniz Temaşası” adlı şiirin Karadeniz hakkında yazıldığını bildirir (Yüce, 2008, s.232). N. Yüce’ye göre H. Cavid’in “İki Hemşireyi-Letafatı An” şiiri “Abdülhak Hamit’in kaleminden çıkmış gibidir”, onun “Bilmem kime?”, “Bu Gece”, “Bir Kızın Son Feryadı” adlı şiirlerinde ise T.Fikret ve M.Âkif tarzı görülür (Yüce, 2008, s.233). O, Cavid’in “Niçin” şiirini Şeyh Galib’in eserlerine benzetmiştir (Yüce, 2008, s.234). Yüce şunu da belirtir ki H. Cavid’in halk şiiri tarzında yazdığı şiirlerinde (örneğin, “Azer”deki “Gönlüm” adlı parçada) R. Tevfik’in görüşlerinin izleri vardır (Yüce, 2008, s.234). Zh. Babashova’ya göre H. Cavid’in “Harp Ve Felâket” adlı şiirinde M.E. Yurdakul ve M.A. Ersoyun coşkulu milletçilik düşünceleri yer alır (Babashova 2013, s.501). H.Cavid’in eserlerini bu şekilde kesin olarak Türk yazarlarıninkilerle aynı olarak görmek ve bütün eserlerinde başka bir şair veya oyun yazarının etkisini gözlemlemek onun eserlerinin özgünlüğünü yadsımaya neden olabilir.

Zh. Babashova Hüseyin Cavid’in çalışmalarının farklı dönemlerine etki etmiş yazarları da belirlemeye çalışır. Onun düşüncesine göre Cavid’in ilk eserlerine klasik edebiyatın Sadî, Firdevsî, Hâfız, Fuzulî, Hayyam, Nesimî gibi şairleri, sonraki dönemlerinde ise Namık Kemal, Abdülhak Hamit, Tevfik Fikret, Rıza Tevfik ve Mehmet Âkif gibi şairler etki etmişler (Babashova, 2014b, s.631).

Hüseyin Cavid’in yalnız farklı edebî eserlerini değil, genel olarak bu eserlerde ileri sürdüğü felsefî görüşlerini de Türk yazar ve

düşünürleri ile ilişkilendirmek eğilimi de vardır. Bu bağlamda A. Hamit ve T. Fikret'in eserleri özellikle belirtilmektedir: “Abdülhak Hamit, Hüseyin Cavid’e şiirlerindeki felsefî düşünceler, üslub ve romantik özellikler yönünden tesir etmiştir.” (Babashova, 2014b, s.631); “Tevfik Fikret, hümanist ve beynelmilelci yönüyle Hüseyin Cavid’in dinî düşüncelerinde önemli iz bırakmıştır. Tevfik Fikret, kainatın manasının aşk ve sevgi; hayatın esasının ise ilim olduğunu savunmuştur.” (Babashova, 2014b, s.632). N. Kemal, R. Tevfik ve M. Âkif’in de isimleri H. Cavid’in felsefî görüşlerini oluşturan düşünürler arasında yer alır: “Namık Kemal, zulüm ve haksızlığa baş kaldırı, vatan ve hürriyet konulu şiirleriyle Hüseyin Cavid’i etkilemiştir. ... Filozof Rıza Tevfik, Hüseyin Cavid’in fikrî zemininin teşekkülünde, edebiyat anlayış ve zevkinin gelişmesinde önemli rol oynamıştır. ... Mehmet Akif dinî, içtimai düşünceleri, şiir cümlesi kurma özelliği ve manzum hikâyecilik yönleri ile Hüseyin Cavid üzerinde tesirler bırakmıştır.” (Babashova, 2014b, s.632). H. Cavid’in eserlerindeki dinî içeriğe de dikkât edilir: “Cavid, dinî temalı şiirlerinde Tevfik Fikret ve Mehmet Akif’in bir sentezini yapmıştır, diyebiliriz.” (Babashova, 2014b, s.633). Bu düşüncelerde Mehmed Âkif’in din ve bilim arasında köprü olmak, tevekkülü yanlış anlayarak tembellik eğilimde olanları eleştirmek gibi düşüncelerin etkisi görülür (Babashova 2013, s.503). Cavid’deki istiklâl ve hürriyet düşüncelerinde Namık Kemal’in etkisini görmektedirler (Babashova, 2014b, s.633). Cavid’in piyeslerinde sosyal meselelerin geniş yer alması da Namık Kemal’in etkisi ile ilişkilendirilir (Babashova 2013, s.499).

Servet Tiken de Hüseyin Cavid eserlerinde aynı yazarların etkisi olduğunu gösterir. Onun yazdıklarına göre H. Cavid Türkiye’de Tevfik Fikret’le tanışır. “Hüseyin Cavid’in şiirlerindeki en dikkat çekici etkileri de Tevfik Fikret bırakır.” (Tiken, 2014, s.230). H. Cavid’de, özellikle onun şiirlerinin önceki dönemlerinde N. Kemal, A. Hamit, T. Fikret ve R. Tevfik’in etkisi görülür. Cavid’in tiyatro oyunlarında çoğunlukla A. Hamit’in, şiirlerinde ise T. Fikret’in etkisi görülür (Tiken, 2014, s.230-231).

Banuçiçek Kırzioğlu buraya Ahmet Hikmet Müftüoğlu’nu da ekler. Onun yazdıklarına göre H. Cavid özellikle N. Kemal, A. Hamit, Mehmet Emin Yurdakul ve Ahmet Hikmet Müftüoğlu gibi yazarların

eserlerini okumuştur (Kırzioğlu, 2001, s.125). B. Kırzioğlu A. Hamit'i üstün tutarak yazmaktadır: H. Cavid'e "Azerbaycanın Abdülhak Hamiti" de demişler (Kırzioğlu, 2001, s.126).

Cavid'in eserlerinde özellikle Servet-i Fünûncuların etkisinin altı çizilmektedir. Örneğin, Zh. Babashova şöyle yazar ki, Cavid'in sevgi konulu eserlerindeki acılı, melankolik durumunda "Servet-i Fünûn"un güçlü etkisi görülür (Babashova, 2014b, s.632). Fakat bu özellik yalnız Servet-i Fünûn akımının temsilcileri için değil, klasik Azerbaycan edebiyatı ve romantizm için de geçerlidir. Zh. Babashova Cavid'in doğayı anlattığı şiirleri de Servet-i Fünûn'un "tablo şiir" geleneğinin etkisi ile açıklar (Babashova, 2014b, s.633). Şiirin ortaya çıkmasından itibaren burada doğa tasvirlerinin önemli rol oynadığını göz önünde bulundurursak Cavid'deki doğa tasvirlerini de Servet-i Fünûncuların etkisi ile kısıtlamak doğru değildir.

Aynı fikri S. Tiken "portre şiir" hakkında söyler. T. Fikret'in eserleri arasında "portre şiir"ler var, örneğin, "Resminin Karşısında" (Tiken, 2014, s.241). H. Cavid'in "Bir Resim Karşısında" ve "Avengi-Tesavir" şiirleri de böyledir (Tiken, 2014, s.242).

Zh. Babashova'nın araştırmasında Türk edebiyatının Cavid'e etkisine geniş yer ayrılrsa da onun eserlerinin özgünlüğü de unutulmamaktadır: "O, Türkiye'deki fikrî ve edebî akımları yakından takip etmiş ve çok iyi özümlemiştir. Birçok şairden ilham almış, sanatının etkisi altında kalmış Cavid, özgün bir sanatçı olmayı başarmış, gerçekten çok güçlü eserler vermiştir." (Babashova, 2014b, s.634).

S. Tiken Cavid eserlerinin ayrı ayrı özelliklerini Türk edebiyatı ile karşılaştırır. Onun yazdıklarına göre "Servet-i Fünûn" edebiyatının birçok temsilcisinde, T. Fikret'te de "hayal-gerçek çatışması" görülür. Bu özellik onun "Süha Ve Pervin" isimli şiirinde de yer almıştır (Tiken, 2014, s.232). H. Cavid'in "Bakü'de" şiiri ve bu şiirde Mesut ve Şefika arasındaki konuşma T. Fikret'in adı geçen şiiri ile benzeşir (Tiken, 2014, s.233). Cavid'in şiirini farklı kılan özellik yoksulluğun da anlatılması ile şiire sosyal düşüncelerin eklenmesidir (Tiken, 2014, s.234). Bu şiirdeki

Hayal içinde beşer daima saadet arar,

Hakikatin yüzü lakin gülümsemez, ağlar – mısraları

Hamit'in

Az çok hayalden gelir insana tesliyet,

Hep iğbirardır yüzü gülmez hakikatin – mısraları ile karşılaştırılır (Tiken, 2014, s.234).

H. Cavid'in "Yadi-Mazi" şiirinin T. Fikret'in "Mazi... atı" isimli şiirine benzerliği gösterilir. Ama H. Cavid'in geleceğe ümitsiz, T. Fikret'in ise iyimser baktığı belirtilir. T. Fikret'te geçmişin "varlık", H. Cavid'de ise "yokluk" olarak gösterildiği söylenir (Tiken, 2014, s.235).

Bu iki şairde kız çocuklarının eğitime verilen değer özel olarak belirtilir, T. Fikret'in "Mahallebim Ve Mektebim" ve H. Cavid'in "Kız Mektebinde" şiirlerinin bir birine yakınlığı gösterilir (Tiken, 2014, s.235-236). Her iki şairin de eserlerinde kadın konusuna özellikle dikkat çekmesi vurgulanır (Tiken, 2014, s.237). Bu konu o döneme ait ortak konulardandır. Azerbaycan edebiyatında yalnız romantik yazarların eserlerinde değil, realistlerde de yaygındır.

T. Fikretin "merhamet şiirleri"nden biri olarak "Hasta çocuk" şiiri gösterilir (Tiken, 2014, s.237). Bu açıdan H. Cavid'in "Öksüz Enver" şiirinin de adı geçer. T. Fikret'in sosyal konulu "Verin zavallılara" isimli şiiri H. Cavid'in "Kars ve Oltu etrafında katl ve yağma edilen mazlumlar için" şiiri ile karşılaştırılır (Tiken, 2014, s.238-239). B. Kırzioğlu da bu konuya değinir. Ona göre Cavid'in şiirlerinin bazılarında "zavallılara acıma" konusu var: "Geceydi", "Küçük Serseri", "Öksüz Enver". "Bu tarz şiirlerin Hüseyin Cavid'in kendi gözlemlerinden doğduğu söylenebilirse de bu etkinin Tevfik Fikret aracılığıyla François Coppée ve Sully Prudhomme'dan geldiği yargısına ulaşmak da mümkün." (Kırzioğlu, 2001, s.134).

Zh. Babashovaya göre Servet-i Fünûn şairleri gibi H. Cavid'in eserlerinde de hastalık konusuna yer ayrılır, örneğin, "Veremli Kız" (Babashova 2013, s.497).

T. Fikret ve H. Cavid'in sanat konusunda kaleme aldığı şiirleri de karşılaştırılır: T. Fikret "La Dans Serpantin", H. Cavid "Raks". "Tevfik Fikret'in şiiri gerçek bir görüntünün şiire aksettirilmesiye, Hüseyin Cavid şiirinde rüya ve gerçek ikilemiyle görseli şiire yansır." (Tiken, 2014, s.239).

Cavid'in eserlerinde sevgi konusuna daha çok dikkat edilmesi de Namık Kemal'le karşılaştırılır. Cavid'in ünlü "Benim Tanrım Güzelliktir, Sevgidir" mısrası N. Kemal'in "Cezmi" adlı eserindeki "eğer küfür olmasaydı, sana tapar ve 'Benim Allah'ım işte budur.' derdim" sözleri ile karşılaştırılır (Babashova 2013, s.199). Yine de her iki yazarın eserlerinde tarihî konuların üstünlüğü ve her ikisinde Türkçü ve İslamcı yaklaşımın varlığı belirtilir: H. Cavid "Topal Timur" ve N. Kemal "Celâleddin Harezmsâh" (Babashova 2013, s.199). Burada şunu da hatırlamak gerekir: aşk Doğu ve Azerbaycan edebiyatının esas konularındandır. Tarihî konu ise romantik edebiyatta çok yaygındır.

S. Tiken "Servet-i Fünûn" şiirindeki yenilikçi arayışların yansımaları Azerbaycan şiirinde de görülür. H. Cavid Azerbaycan şiirinde daha önce olmayan şekilleri de kullanmıştır. Sone İtalyan edebiyatından gelir. 19. yüzyılın sonlarından itibaren "Servet-i Fünûn" temsilcileri tarafından Türk edebiyatına getirilmiştir. T. Fikret de bu türü kullanmıştır. H. Cavid'in "Çekinme, Gül!" ve "Ben İsterim Ki..." isimli şiirleri bu türdendir (Tiken, 2014, s.240).

Hüseyin Cavid Türk edebiyatının birçok temsilcileri ile karşılaştırılmış, onların eserleri arasındaki benzer noktalar belirlenmiştir. Bu yazarlardan biri de Mehmed Âkif Ersoy olmuştur. Azerbaycan ve Türk edebiyatlarının bu iki büyük temsilcisinin eserlerindeki benzerlikler Cavid'in Türkiye'ye olan ilgi ve sevgisi, Türk edebî ortamından etkilenmesi ile birlikte bu iki halk arasındaki ortak kültürel değerlerle de ilişkilendirilir (Ayaz, 2013, s.140). H. Ayaz Hüseyin Cavid'in eserlerinde geçen Cennet, İblis, Melek gibi imgeleri Mehmed Âkif'in eserleri ile karşılaştırır (Ayaz, 2013, s.146).

Araştırmacının makalesinin sonuç bölümünde belirttiği bir fikir tartışma doğurur: "Biri (Âkif) aruzun, diğeri (Hüseyin Câvid) ise hecenin usta şairleri olarak tanınıp bilinmişlerdir." (Ayaz, 2013,

s.147). Belli olduğu üzere, H.Cavid yalnız hece değil, aruz ölçüsünden de yararlanmış ve birçok değerli eserlerini aruzla yazmıştır.

Zh. Babashova da Hüseyin Cavid'de Mehmet Âkif Ersoy'un etkisine ve bu iki şairin eserlerindeki benzerliklere dikkat çekmiştir. O Cavid'in özellikle sosyal konulu şiirlerinde Ersoy'un etkisini görür (Babashova 2013, s.501). "H. Cavid'de ilk şiir tecrübelerinin dışında M. Akif'in halk için sanat prensibine uyarak şiirlerini ve manzum eserlerini yazmıştır." (Babashova 2013, s.501). H.Cavid'in "Küçük Serseri" şiiri M.Âkifin "Seyfi Baba"sı ile karşılaştırılır (Babashova 2013, s.502). Cavid'in emperyalizme karşı yazdığı "Harb Ve Felaket", "Harb İlahı Karşısında", "Guruba Karşı" şiirlerinde de M.Âkif'in etkisini görür (Babashova 2013, s.502). Burada bazı noktalarda aşırıya kaçılmış ve Cavid eserlerine ait bütün özellikler Türk edebiyatının etkisi olarak açıklanmıştır. Halbuki bu özelliklerin çoğu Azerbaycan edebiyatı ve genel olarak dünya romantizmi için de geçerlidir.

Mustafa Yeniasır H.Cavid'in edebî şahsiyetlerle ilgili yazdıklarını özetler. Örneğin Cavid "Muharebe Ve Edebiyat" adlı makalesinde Abdülhak Hamit Tarhan gibi şairlerin geçmişe bağlılık ve taklitçilikten kurtulmaya başladığını, Nabi'nin ölü düşünceler taşıyan felsefeci olduğunu, Namık Kemal'in hürriyete düşkün olduğunu yazar, Nedim ve Nafi'yi negatif şekilde hatırlar, Rıza Tevfik'e yüksek değer verir, Şinasi'den sonra Türk edebiyatında Acem etkisinin azaldığını gösterir, Tevfik Fikret'i ise millî duyguları güçlü olan şair olarak tanımlar (Yeniasır, 2010, s.232-241). "Tiflis'de tiyatro yahut sanatı-temaşada tebeddül ve terakki" isimli makalesinde Namık Kemal'in Tiflis'de sahneye koyulan "Âkif Bey" isimli oyununu yüksek değerlendirir (Yeniasır, 2010, s.241).

Zhala Babashova'nın doktora tezi Hüseyin Cavid eserlerini Türk edebiyatının etkisine dair yazılmıştır. Babashova Cavid'in yaşadığı ortamın özellikle belirli bir dönem yaşadığı yabancı ülkelerin onun eserlerini etkisini yüksek değerlendirir ve bu sonuca varır: "Cavid'in eğitim hayatındaki son evre ve hem de sanatçı kimliğinin son şeklini almasına etken olan şekillendiren dönem Türkiye'de İstanbul'da yaşadığı günler olmuştur." (Babashova, 2014a, s.142). Sonra ise ekler: "Bazı yazarlar Hüseyin'i Cavid'leştiren şehrin İstanbul olduğunu yazıyorlar" (Babashova, 2014a, s.142). Araştırmacıya göre Cavid'in

burada eğitim almasında üç büyük şahsiyetin rolü olmuştur: Ali bey Hüseyinzade, İsmail bey Gaspıralı ve Rıza Tevfik (Babashova, 2014a, s.143). Zh. Babashova H. Cavid'in İstanbul'da yaşadığı dönemden geniş söz eder, onun burada tiyatro, müzeler ve basınla ilgilendiğini gösterir (Babashova, 2014a, s.147). Babashovanın belirttiğine göre Hüseyin Cavid "Rasizade" soyadını bu dönemde "Cavid" olarak değiştirmiştir. Daha sonraki dönemlere ait belgelerde artık "Rasizade" soyadı kullanılmamıştır (Babashova, 2014a, s.149). Zh. Babashova Cavid'in ilk defa bu imzayı "Sırat-ı Müstakim"de basılmış yazılarında kullandığı yazar (Babashova, 2014a, s.191).

Zh. Babashova'ya göre yalnız H. Cavid değil, bütün Azerbaycan romantikleri Türk edebiyatı ile ilgilenmiştir: "Azerbaycan romantiklerinin hepsi ya direk ya da dolayısı ile Türkiye edebî kültürel ortamının etkisinde olmuş, ordaki sosyal-siyasî ve kültürel olayları takip etmişler. Hüseyin Cavid'in edebî dili daha çok Türk kelimeleri ile zengin olan bir dildir." (Babashova, 2014a, s.363).

Zh. Babashova Cavid'in hürriyet sevgisini N. Kemal'le karşılaştırır: "Namık Kemal'i bir hürriyet sancağı olarak kabul eden Hüseyin Cavid, şiirlerinde hürriyete olan düşkünlüğünü ifade etmiştir." (Babashova, 2014a, s.339).

Zh. Babashova H. Cavid'in eserlerine Türk şair ve yazarlarının etkisine geniş yer verse de onun eserlerinin özgünlüğünü de kabul eder: "Hüseyin Cavid'in sanatı orjinaldir. Ayrıca, kendine has sanat özellikleri de mevcuttur. Gerçekten de filozof şair Hüseyin Cavid, klasik Azerbaycan edebiyatının en iyi geleneklerini sanatında aksettiren ve geliştiren sanatkârlardandır." (Babashova, 2014a, s.357).

Sonuç

Araştırmalardan görüldüğü üzere Hüseyin Cavid'in eserlerine Türk edebiyatının büyük etkisi olmuştur. Bu etkiye özellikle Türkiye'de Cavid'e dair yapılmış araştırmalarda değinilir. Hüseyin Cavid'in şiir ve oyunlarında Türk edebiyatının özellikle de "Servet-i Fünun"cuların etkisi olduğu gösterilir.

Bu araştırmalarda H. Cavid'in eserleri A. Hamik, T. Fikret, R. Tefik, M.Â. Ersoy, M.E. Yurdakul vb. şair ve yazarlarla karşılaştırılır. Karşılaştırılan özellikler arasında eserlerde yer verilen konular, yazım

tarzları, felsefi düşünceler önem taşır. Ancak Türk edebiyatının etkisi Cavid eserlerinin özgünlüğünü kaybetmesine neden olmamıştır.

Kaynaklar

- Akpınar, Y. (1994). *Azerî edebiyatı araştırmaları*. İstanbul: Dergah yayınları.
- Ayaz, H. (2013). Mehmet Akif ve Hüseyin Cavid'in şiirinde estetik imge olarak "iyi" ve "kötü". *Türk dünyasını ışıklandıranlar: M.A.Ersoy. Hüseyin Cavid. Beynəlxalq konfransın materialları* içinde (140-147). Bakü.
- Babashova, Zh. (2013). Büyük Türk yazarı Mehmet Akif Ersoy'un Azerbaycan'ın ünlü şairi-dram yazarı Hüseyin Cavid sanatındaki etkileri. *Türk dünyasını ışıklandıranlar: M.A.Ersoy. Hüseyin Cavid. Beynəlxalq konfransın materialları* içinde (495-504). Bakü.
- Babashova, Zh. (2014a). *19. yüzyılın sonu 20. yüzyılın başlarında Azerbaycan ve Türk edebiyatı; Hüseyin Cavid, Türk edebiyatı ile etkileşimleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Babashova, Zh. (2014b). "XX. Yüzyıl Azerbaycan romantizmi; Hüseyin Cavid ve Türk edebi ortamı". *Türk dünyası bilgeler zirvesi: Gönül sultanları buluşması. 26-28 Mayıs 2014 Bildiriler kitabı* içinde (629-634). Eskişehir: 2013 Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı (TDKB).
- Gedikli, Y. (2012). Hüseyin Cavid Rasizade (1882-1941)'nin hayatı ve eserleri. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 38, 100-135.
- Kırzioğlu, B. (2001). Azerbaycan'ın ünlü şair-dram yazarı Rasizade Hüseyin Cavid ve iki şiiri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 16, 121-142.
- Tiken, S. (2014). Tevfik Fikret ve Hüseyin Cavid'in şiirlerine karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Uluslararası Türkçe edebiyat kültür eğitim dergisi*, 3/2, 227-246.
- Uygur, E. (2004). *Hüseyin Cavid, Edebi faaliyetleri ve Topal Teymur piyesi*. Ankara.
- Uygur, E. (2006). Azerbaycanlı yazar ve şair Hüseyin Cavidin "Uçurum" piyesinde Doğu ve Batı kültürlerinin tasviri. *Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Folklor İnstitutu, Elmi axtarışlar*, XXIII, 9-15.
- Yeniasır, M. (2010). *Hüseyin Cavid ve Özker Yaşın'ın eserlerinde milli duygular*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi.
- Yüce, N. (2008). Hüseyin Cavid ve Türkiye. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 38, 219-229.



**THE INTERNATIONAL HUMANITARIAN AID DELIVERED
FOR AFGHANISTAN ON PRIMARY AND SECONDARY
EDUCATION AFTER 2001**

**2001 YILI SONRASI AFGANİSTAN'A EĞİTİM ALANINDA
YAPILAN ULUSLARARASI YARDIMLAR**

*Osman MENTEŞ**
*Mustafa TALAS***

Abstract

This study aims to scrutinize historical development, current situation, and main problems of the Afghanistan Education System and the political, social, and economic dimensions of international aid to the country that are made to solve these problems. Following a brief analysis of the historical progress of the Afghanistan education system; the current state of the system and primary, secondary, and community based educational activities in the country in the period ensuing the 2001 US intervention and lasting until 2020 and the place of the foreign aid in the education system and its effects on this system are explained. The resources of this study encompass books; articles; media broadcasts; direct observations in the field and the information obtained through interviews with students, teachers, bureaucrats, politicians, relief workers, and project beneficiaries; and websites, reports and periodical publications of the United Nations, international organizations, state-run institutions of the donor countries, Afghanistan Ministry of Education and Ministry of Economy, which carries out non-governmental organizations affairs in Afghanistan.

Through the analysis of the data gathered from accessible sources, it has been revealed that the decades' lasting wars, internal conflicts, poverty, and disasters have destroyed the Afghan Education Sector and unfortunately, no

* Dr., Halkla İlişkiler ve Güvenlik Yöneticisi, Mümüştaş Madencilik ve Ticaret A.Ş. Niğde / TÜRKİYE unomentes@gmail.com ORCID 0000-0002-8259-0125

** Prof. Dr. Niğde Ömer Halis Üniversitesi Eğitim Fakültesi - Niğde TÜRKİYE mustafatalas773@gmail.com ORCID: 0000-0002-0031-489X

permanent and sustainable solutions could be developed yet despite the significant gains accomplished thanks to intense efforts for nearly two decades. Lacking enough resources and means to solve these problems, Afghanistan remains dependent on aid. Hence, international aid should continue in the field of education as in the other fields more systematically and comprehensively for Afghanistan which is regrettably does not seem to be able to disentangle from this deadlock in the short or medium run and geographical imbalances in the distribution of both public services and international aid should be eliminated.

Keywords: Afghanistan, education system, international aid, humanitarian aid, United Nations, Non-governmental Organization (NGO)

Özet

Bu çalışmanın amacı Afganistan eğitim sisteminin tarihi gelişimi, bugünkü durumu, temel sorunları ve bu sorunları çözmek için ülkeye yapılan uluslararası yardımların siyasal, toplumsal ve ekonomik boyutlarını araştırmaktır. Afganistan eğitim sisteminin tarihsel gelişimi özet bir şekilde irdelendikten sonra sistemin bugünkü durumu ve 2001 yılı ABD müdahalesi sonrası dönemden başlanarak 2020 yılına kadar ülkede yapılan ilk ve orta öğretim ve toplum merkezli eğitim faaliyetleri incelenmiş ve Afganistan'a bahsedilen dönemde yapılan dış yardımların eğitim sistemi içindeki yeri ve sistem üzerindeki etkileri izah edilmeye çalışılmıştır. Genelde kronolojik sıraya uyulmaya gayret gösterilen bu çalışmanın kaynaklarını kitaplar; makaleler; medya yayınları; yazarın alanda yaptığı kişisel gözlemleri ve öğrenci, öğretmen, bürokrat, politikacı, yardım görevlileri ve proje faydalancıları gibi kişilerle doğrudan doğruya yaptığı görüşmeler sonucu elde ettiği bilgiler ve Birleşmiş Milletler, uluslararası kuruluşlar, yardım yapan devletlere ait kurumların, Afganistan Eğitim Bakanlığı ve Afganistan'da sivil toplum örgütleri ile ilgili işleriyürüten Ekonomi Bakanlığı'nın internet siteleri, yayımları ve raporları oluşturmaktadır.

Ulaşılabilen kaynaklardan toplanan bilgilerin sayısal ve niteliksel analizleri sonucunda; on yıllardır süren savaşlar, iç çatışmalar, fakirlik ve afetlerin Afgan eğitim sektörünü yıkıma uğrattığı ve yaklaşık yirmi yıldır gösterilmekte olan yoğun gayretlerle çok önemli kazanımlar elde edilmesine rağmen, halen kalıcı ve sürdürülebilir çözümlerin bulunamadığı ortaya çıkmıştır. Bu sorunları çözmek için yeterli imkân ve kabiliyeti bulunmayan Afganistan bu yardımlara bağımlı kalmaya devam etmektedir. Bu çıkmazdan kısa veya orta vadede kurtulması maalesef mümkün görülmeyen Afganistan'a diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da uluslararası yardımlar devam etmeli fakat daha sistemli, daha kapsamlı yapılmalı ve hem devlet hizmetlerin hem de uluslararası yardımların dağıtılmasındaki coğrafi dengesizlikler giderilmelidir.

Anahtar sözcükler:Afganistan, eğitim, eğitim sistemi, insani kriz, uluslararası yardımlar, insani yardımlar, kalkınma yardımları, Birleşmiş Milletler, hükümet dışı kuruluş, sivil toplum örgütleri (STÖ)

Introduction

This study scrutinizes the humanitarian aid provided for Afghanistan in the field of education post-2001 U.S. intervention. Despite some accomplishments gained thanks to the struggle of the national government under international support, the unsafe climate makes the Afghan Education System weak and dependent on international aid due to the grandeur of the damage inflicted on the education system and lack of technical and economic capacity.

Since 2001, some strategic arrangements have been implemented by the Ministry of Education and many foreign countries have entered the process of improving and restructuring the Afghanistan Education System. These arrangements have continued to date with the economic, systemic, strategic and operational support of international aid organizations and non-governmental organizations (NGOs). However, serious economic, technical and administrative deficiencies continue to hinder the development of education.

Afghanistan's Education System is crushed under several defects such as inadequate school buildings, poor educational institutions, lack of educational equipment, inadequate teacher salaries, millions of children unable to attend school and families without the power to cover stationery costs, and closure of schools due to security incidents. The Afghan community and the government, which do not have the economic power and operational capabilities to solve these problems, certainly need help. What is more, there are extremely large imbalances, especially in the distribution and development of education services. While there are improvements in education in some of the regions; the development of education in some regions has completely stopped.

Buildings, equipment, education materials and personnel are inadequate in both number and quality across the country. Basic education services are of low quality and are disrupted from time to time due to widespread security threats. Although the capital and the major cities have relatively better facilities than the rest of the country, it is still possible to see many educational activities in ruined buildings or tents with primitive educational tools and undertrained low-income

teachers, even in these areas. Similarly, the educational environment in the capital Kabul and some major cities is more suitable for schoolgirls but in many other regions —especially in the south of the country —highly conservative families do not want to send their daughters to school (Yahya, 2017: 96 as cited in Andeshmend, 2011). In Taliban-controlled areas, girls are still not allowed to study except basic religious education while primary and secondary education is given in primitive methods in madrasas.

Methodology

Aiming to reveal information on international humanitarian aid in the field of education, the actors who help, the purposes of the aid, the way the aid implemented and the results obtained, the study collects data through direct on-site observations and meetings with senior officials and project beneficiaries in Kabul and several provinces and analyzes this data qualitatively and quantitatively in line with the information gathered from academic resources such as books, articles and journals published in the field and open source means such as websites, reports and periodic publications of Afghan and foreign government agencies and international organizations.

Primary and Secondary Education System in Afghanistan

Since 1990, Afghanistan implements 6+3+3 system. The new education law passed in 2008 made it mandatory for all children aged 6-14 years to attend school for nine years. However, only around 10% of the 7 million children were able to continue their education until the 12th grade as of 2010 (EFA, 2015). In 2019, the number of school-aged children reached 12 million and the attendance rate reached 58 per cent. Of these, 42 per cent, or 5 million children, were not able to attend school (NSIA, 2019: 3). As of 2018, there were 16,352 primary and secondary schools across the country, including 6,901 primary schools and 9,631 secondary institutions (Hamid, 2019). Of these, 14,888 belong to the state and 1,644 to the private sector.

According to MoE, as of June 2020, the buildings of more than 5,000 schools are not suitable for education (2020). 31 per cent of these schools do not have a drinking water system and 60 per cent do not have toilets (HRW, 2017). 453 schools that were severely damaged in 2018 and 2019 have not yet been reopened (MoE, 2020). The 300,000 students who attend these schools are still not able to

return to school. Schools are usually able to teach for several hours a day in three shifts a day in very crowded classrooms or tents with incomplete educational material and textbooks (HRW, 2017).

In cooperation with MoE, aid agencies in the country provide community-based education services (CBE) to millions of people free of charge. These applications are composed of the Accelerated Learning Program (ALP) and Basic General Literacy (BGL) Courses (Pajhwok, 2017). ALP courses provide two years of education in one year for children separated from school to close the gap with their peers and restore them to the education system by starting the fourth grade of primary school. Basic literacy courses provide writing, reading, basic mathematics and Quran education for illiterate youth and adults. This model, which was previously adapted from a national program for both sexes in mosques as a model of homeschooling, does not disturb the conservative segments of the country, or even the Taliban. Within the scope of these programs, rapid and practical granting of basic literacy and primary school education up to third grade fills a very important gap in areas not reached by official and private institutions.

Although the Community Based Education Programmes are mainly owned by MoE, the main roles in the implementation are undertaken by UNICEF and foreign NGOs such as CARE, BRAC, Save the Children, SCA, GIZ and RET. However, as in other key areas of service, community-based education services do not show a balanced distribution on the territory of the country. Located in 32 of the country's 34 provinces and 292 of the 408 districts, the number of courses is very limited in high-risk areas such as rural and remote parts of Zabul and Helmand Provinces (Nicholson, 2013: 74).

Children who complete primary education in Afghanistan or accelerated primary courses are subjected to a test during the transition to secondary education (MoE, 2019). In secondary schools, 7th to 9th grades are usually taught for children between the ages of 12 and 14. After this level is completed, students take an exam again. High school education between 10th and 12th grades continues between the ages of 14 and 17 and take a test called "Kankoor" to enter universities. After secondary school, it is also possible for students in Afghanistan to participate in vocational training institutions (NUFFIC, 2013: 6).

Overview of International Aid to Afghanistan

By 2020, social development in Afghanistan has still not been completed, economic development has not been achieved and a stable system of a community order and administration has not been set up. According to World Bank data (2020a), annual public revenues in the country have been increased to approximately \$2.5 billion with foreign aid since 2002, but this figure is far from meeting public spending, which averages 11 billion annually (Mashal, 2019).

After 2001, foreign aid began to flow into the country and reached \$6.3 billion annually between 2011 and 2013, excluding military aid (OECD, 2009: 1). Between 2013 and 2019, the World Bank allocated \$4.7 billion to provide sustainable resources for Afghanistan's development and growth and has found \$12.27 billion from other sources for its self-run Afghanistan Restructuring Assurance Fund (ARTF) (World Bank, 2020b).

According to the Ministry of Economy reports (MoEc, 2016: 4-5 and 2018: 19), the majority of NGO spending is concentrated in the capital, major cities and provinces which are considered relatively safer. But the number of organizations and the amount of aid to remote, hard-to-go and more dangerous areas remained very low despite the big demand for humanitarian aid. Kabul Province alone received about \$295 million in 2016 and \$264 million in 2018, while Paktika Province received only \$2.77 million 2016 and \$4.2 million in 2018 (MoEc, 2017: 12; 2018: 17). In 2018, 1039 relief projects were implemented in Kabul, while 31 projects were implemented in Zabul.

Overview of Aid to Afghanistan in the Field of Education

Between 2011 and 2014, \$1 billion was funded by foreign aid on education, making 41 per cent of the Department of Education budget of about \$2.5 billion (Global Partnership, 2016: 14). These assistances are funded by the US, Australia, Canada, Denmark, France, Germany, Italy, Japan, Netherlands, Norway, Sweden, Switzerland, and Turkey. In 2016, 424 organizations implemented 909 education projects and spent \$136 million on school and library construction, building and equipment repair, literacy courses, basic educational activities, activities that enable girls to participate in the education system, teacher training and training capacity building activities, and foreign language education (MoEc, 2016: 7). In 2017,

the number of projects in the field of education dropped to 560, but the total amount of educational assistance increased to \$149.71 million (MoEc, 2017: 23).

Although it has been one of the most foreign aid receiving countries in the world in recent years, Afghanistan can only use 2-6 per cent of this aid and an average of 15 per cent of the overall budget for education (HRW, 2019). What is worse, heavy bureaucracy, low capacity, corruption and security problems prevent even this amount from being used effectively.

After the US. Intervention, the Afghan Education System entered a new path of progress. A large amount of foreign aid was made to the new government to solve the problems of the education system. According to a 1999 UNESCO report, in 1999 there were a total of 3,100 official and private schools available in the country, including 466 girls' schools (Yahya, 2017: 59 as cited in Andeshmend, 2011). This number was increased to 13,363 by 2010, to 14,000 by 2013 and 16,352 by 2018 thanks to foreign aid. It is also certain that these schools were in much better conditions than pre-2001 years, although building, furniture and appliance situations were not ideal. In 1999, the total number of students which was 875,000, including 64,100 schoolgirls, increased to approximately 9 million by 2019, with 3.5 million girls. The proportion of children enrolled in primary schools increased from 24.4 per cent to 58 per cent between 2001 and 2019 (MoE, 2020),

Similarly, the literacy rate across the country tends to rise. A total of 250,000 adults, including 62 per cent women, have graduated in basic literacy courses since 2012. Literacy level increased to approximately 68 per cent by 2018, which was around 21 per cent on average, 40 per cent in men and 12 per cent in women in 1999 (Samady, 2013: 4). Almost all literacy courses were funded by foreign aid and run by NGOs. But despite more than half a century of struggle in the country to improve literacy, Afghanistan is still one of the lowest among underdeveloped countries.

According to the UNESCO report, in 1999, there were a total of 26,383 male teachers and 9,774 female teachers (EFA, 2015: 21, 25). Only 18 per cent of these teachers had practical and vocational training. By 2004, the number had increased to 187,000 and in 2018 to 216,940. Besides, teachers' professional equipment and knowledge

have been improved, and as of 2015, the proportion of teachers with an adequate diploma and vocational-technical training requirements has been increased to 42 per cent. Between 2002 and 2010, 87 million textbooks were printed and distributed. In 2008, the first Education Management Information System (EMIS) was developed and the management and planning capacity of the MoE was improved (OECD, 2012: 33).

Discussion and Conclusions

Even though Afghan Education Sector made some progress thanks to the international aid, it is still far from being a healthy and sustainable structure. The number of students has increased and the rates of male and female students have been slightly balanced since 2001 but the participation rates of the country's young population in education remain very low. Currently, 5 million children out of 12 million school-aged children (42 per cent) are not able to attend school. The number of drop-outs is also very large. Of the ten children who start primary school, only six can finish primary school and two can finish high school. About 400,000 students leave school each year. To solve this problem, the community should be made aware and projects that encourage parents to send their children to school should be supported.

Although projects have made a big difference, the literacy rates in the population are still very low. As of 2018, there are a total of 12,053,875 illiterate people over the age of 15 (4,848,681 men and 7,205,193 women) equal to 38 per cent of the country's population. In women over the age of 18, this rate is 81 per cent and in men, it is 51 per cent. To solve this problem, community-based educational activities, especially basic literacy courses, must continue increasingly.

While international aid has not yet reached the desired level, significant progress has been made in the Afghan Education System both operationally and structurally. Tens of thousands of schools have been repaired, thousands of new schools have been built, curriculums have been renewed, education plans have set targets, teacher numbers and their technical qualifications have been increased, millions of books have been distributed, millions of school-deprived children have been registered, gender disparities against girls have been reduced, and the illiteracy rate in the country has been reduced.

On one hand, foreign aid produces solutions as mentioned above, but on the other hand, it leads to other problems. Despite all efforts, the country's dependence on foreign aid harms the independence and free will of the society. Naturally, there is a sense of gratitude towards the helpers and the danger of cessation of aid is always sensed. It is quite natural that leaders who are aware of the risks that may occur with the cessation of aid will avoid taking any decision that may be against the political interests of the donor countries and that they will have to accept conditions these countries may dictate. To reduce this dependence, the country must progress in education, technology, agriculture, industry and mining towards a self-sufficient level. To do this, education activities in the country should continue to be more scientific, more systematic and of better quality; the national potentials in areas of agriculture, livestock, mining, oil and natural gas should be activated to strengthen the country's economy; and the corruption should be exterminated with a transparent and democratic management approach.

Besides, the failure to ensure national unity in the country, which was established as a buffer zone in the late 19th century and has been manipulated since then by global and regional powers due to the geopolitical position between civilizations, underground-rich regions and trade areas, also increases the fragility mentioned above. In the name of a more robust state and society, social leaders and religious leaders in all ethnic and cultural segments must learn the history of the country soundly and assume more rational and ethical approaches within a national consciousness by giving up small accounts that revolve around ethnic micro nationalism. To pass this value on to future generations, school-aged children must be taught the country's history realistically and effectively.

Although teacher numbers have been raised, the desired level of technical proficiency has still not been reached. Despite the fact teachers are selected from the graduates of relevant fields with a bachelor's degree in most countries, Afghanistan sets the bar lower at the associate degree, but cannot even provide it. Today, 73 per cent of teachers in the country still do not have an undergraduate degree. It is indeed thought-provoking that the vast majority of teachers who take trials for students to fail. It will be very difficult for these teachers to raise a vigorous generation. A large number of students per teacher at 46 per cent also makes it difficult to provide educational services in

overcrowded classes. Very low teacher salaries also continue to cause problems both in terms of making the teaching profession unattractive and breaking motivations of the teachers who cannot spare time for academic studies as they are forced to do additional jobs. Projects aimed at improving the academic quality of teachers should be continued and the teaching profession should be made attractive by increasing the salaries and promoting labour rights of all education personnel.

Religious education also remains a problematic area. Hundreds of thousands of students are currently studying in madrasas and mosque courses instead of schools. Students who grow up in this area, which is far from state control, receive no rational or scientific training except entrance-level math classes and are exposed to the influence of violent groups. These activities carried out with an understanding that has lagging behind the age continue to harm young minds knowingly or unknowingly with rhetoric filled with violence and intolerance. This endangers the future of society and peace in society. The demands for religious education in Afghan society will continue to be intense, as the level of conservatism among the Sunni majority remains very high. The Afghan government should strive to make the religious education more planned, systematic and controlled. In this context, Imam Hatip Schools, which have been successfully implemented in the Republic of Turkey for decades and teach social and natural science along with religious courses, can be proposed as a good model for conservative Afghan families who do not want to send their children to regular schools. By examining these schools and developing a similar model in the Afghan education system, interest in education in madrasas and mosques can be channelled towards this direction. Thus, some social benefits can be earned in means of cultivating more enlightened clerics, highlighting religious regulations against violence and reducing participation in violent groups.

There is no geographical symmetry in both international aid activities and public education services. Most of the aid is concentrated in the capital, major cities and provinces considered relatively safe. Although they need humanitarian assistance and basic services the most; the number of organizations that provide assistance to remote, hard-to-go and more dangerous areas, and especially rural areas, remains very low. A similar situation is seen in the distribution of teachers in the country. 90 per cent of the country's already low

number of female teachers are in the country's major cities. The ratio of female teachers to the total number of teachers is still around 34 per cent. There are still no female teachers in more than half of the country's 412 districts, no matter the community do not like the idea of educating girls by male teachers. To address these imbalances, the State and International Powers should ensure stability and trust in the country as soon as possible, essential resources should be allocated, comprehensive planning should be made and implemented as soon as possible and teachers that are assigned to remote and deprived areas should be given additional benefits to make these areas attractive.

Moreover, individuals who have a hard time meeting their basic needs due to poverty will not be able to lead successful and happy lives even though they have received a very good education. For trained individuals to work and produce technology; factories, mining plants, powerful companies, laboratories, libraries, air, land and railway infrastructure, a healthy communication network and a safe and fair community structure are needed in the country. Along with the education system, reforms and improvements should be made in these areas and permanent and sustainable solutions should be produced. However, the fragile Afghan community and state will continue to need support from the international community because it does not have the strength and means to make these breakthroughs on its own.

It is also sure that dependence on foreign aid in the education system will not end until peace and stability arrive in the country. It is undoubtedly a fact that people who are constantly concerned about their safety will not be able to establish a healthy social order and live a happy and successful life, no matter how well trained they are. Therefore, the current government and Taliban Leadership should continue peace talks and cooperate very seriously with international humanitarian actors. Given the other problems caused by lack of education, and in particular, the fact that terrorism and criminal organizations are taking advantage of these problems; international actors should not seek for political interests and adhere to the core values of humanitarian aid and increase their assistance to Afghanistan.

Resources

- ARTF (2020). Strengthening higher education project. Retrieved from <http://www.artf.af/portfolio/closed-projects/strengthening-higher-education-project>
- Education for All (EFA) (2015). 2015 National review report: Afghanistan. World Education Forum. Incheon, Republic of Korea, 19-22 May 2015.
- Global Partnership (2016). Education sector analysis, Afghanistan. *Pouras Consult Aps. Volume I*, s.14, 82.
- Hamid, T. (2019). ICA (Insurance Cooperation of Afghanistan), At Least 400 Schools Remain Closed Countrywide: Minister. Retrieved from <https://tolonews.com/afghanistan/least%C2%A0400-schools-remain-closed-countrywide-minister>
- HRW (Human Rights Watch) (1991). An Africa watch report: Evil days 30 years of war and famine in Ethiopia. Retrieved from <https://www.hrw.org/sites/default/files/reports/Ethiopia919.pdf>
- HRW (2017). I won't be a doctor, and one day you'll be sick, girls' access to education in Afghanistan. Retrieved from <https://www.hrw.org/report/2017/10/17/i-wont-be-doctor-and-one-day-youll-be-sick/girls-access-education-afghanistan>
- Mashal, M. (2019). Afghanistan needs billions in aid even after a peace deal, World Bank says. (5 December 2019). The New York Times.
- MoE (Ministry of Education, Afghanistan) (2017). National education strategic plan: 2017-2021. Retrieved from <http://anafae.af/wp-content/uploads/2016/11/National-Education-Strategic-Plan-NESP-III.pdf>
- MoE (2018). 15,000 volumes of English language textbook were donated to the Afghan Ministry of Education by VOA Radio and Television. Retrieved from <http://old.moe.gov.af/en/news/74870>
- MoE (2019). Analytical report of CBE and ALP classes: 4thQuarter of 2019.
- MoE (2020). Vision of the Ministry of Education. Retrieved from <https://moe.gov.af/en/about-us>
- MoEc (Ministry of Economy, Afghanistan) (2018). Non-governmental organizations (NGOs) annual report 2016. Kabul, Afghanistan.
- MoEc (2018). Non-governmental organizations (NGOs) annual report 2017. Kabul, Afghanistan.
- MoEc (2019). Non-governmental organizations (NGOs) annual report 2018. Kabul, Afghanistan.
- Nicholson, S. (2013). A Study of teacher and school administration personnel training programmes in Afghanistan: JICA and the Ministry of Education, Afghanistan. February 2013.
- NSIA (National Statistics and Information Authority) (2019). *Afghanistan statistical yearbook 2018-19, Issue 40*.

- NUFFIC (Netherlands Universities Foundation for International Cooperation) (2013). Education system: Afghanistan - internationalizing education. V. 5.
- OECD (2009). Monitoring the principles for good international engagement in fragile states and situations: Islamic Republic of Afghanistan. OECD Publishing, V.1.
- OECD (2012). Evaluation of Danish development support to Afghanistan. Ministry of Foreign Affairs of Denmark. e-ISBN: 978-87-7087-667-4.
- Pajhwok Afghan News (2017). New literacy curriculum in Afghanistan. Retrieved from <https://www.pajhwok.com/en>
- Samady, S. R. (2001). Education and Afghanistan Society in the twentieth century. *UN Digital Library, Paris, UNESCO (02) / V. 187*.
- Samady, S. R. (2013). Changing profile of education in Afghanistan. *Pedocs, 2013, V. 15*.
- Transparency International (2020). Corruption perceptions index. Retrieved from <https://www.transparency.org/en/cpi/2019/results/afg>
- World Bank (WB) (2020a). Financing peace. Retrieved from <http://documents1.worldbank.org/curated/en/776581575555846850/pdf/Financing-Peace-Fiscal-Challenges-and-Implications-for-a-Post-Settlement-Afghanistan.pdf>
- World Bank (2020b). Overview. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/country/afghanistan/overview>
- Yahya, S. R. M. (2017). Afganistan eğitim sisteminde nitelik sorununun tarihsel, siyasal, ekonomik ve sosyal temelleri. Master's Thesis, Ankara, Turkey: Hacettepe University.

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA TENKİT CRITICISM IN TURKISH TEXTBOOKS

*Dilek BİLGİN**

Özet

Araştırmanın amacı 2018-2019 yılı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabında tenkide zemin hazırlayacak metinleri incelemektir. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ders kitabında tenkide zemin hazırlayacak metinlerin her temada yer aldığı görülmüştür. Okuma Kültürü temasında yer alan “*Bu da Benim Öyküm*”, “*Arıyorum*” ve “*Canım Kitaplığım*” metinleri ve bu metinlerin etkinliklerinde; Millî Mücadele ve Atatürk temasında “*Türk Askerinin Cesareti*” ve “*15 Temmuz*” metni etkinlik sorularında, “*Yaşlı Nine*” metnini içeriğindeki bir diyalogda; Bilim ve Teknoloji teması “*Aziz Sançar*”, “*İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?*” ve “*Teknoloji Bağımlılığı*” metinleri ve bu metinlerin etkinliklerinde; Erdemler temasında “*Vermek Çoğalmaktır*” metni genelinde ve “*Gümüş Kanat*” metni etkinliğinin birinde; Doğa ve Evren temasında yer alan “*Merak Ettiklerimiz*”, “*Afyon*” ve “*Su Kirliliği*” metinleri ve bu metinlerin etkinliklerinde; Millî Kültürümüz temasında yer alan “*Anadolu*” ve “*Tarhananın Öyküsü*” metinlerinde; Sağlık ve Spor teması “*Bisiklet Zamanı*” ve “*Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap*” metinlerinin birer etkinliğinde, “*Yemek, İçmek ve Sindirmek*” metni ve bir etkinliğinde; Birey ve Toplum temasında yer alan “*Evet Efendim*”, “*Sen de Bir İyilik Yap*” ve “*Dostluğa Dair*” metinleri ve onların etkinliklerinde yer alan tenkide yönelik zemin hazırlayan unsurlar tespit edilmiş fakat bu unsurların dengeli bir dağılım göstermediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tenkit, Türkçe Ders Kitapları, Analitik Düşünme, Edebiyat, Eğitim.

Abstract

The aim of the study was to investigate the texts in the sixth-grade Turkish textbook published by the Ministry of National Education Publishing

* Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD - Ankara / TÜRKİYE dilekinanbilgin@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2124-8852

House for the 2018-2019 academic year, which provide the basis for criticism. The data were collected through document analysis, which is a qualitative research method. The analysis results showed that the texts that provide the basis for criticism are subsumed under each theme. The basic elements of criticism seem to be contributed in the analytical thinking in addition to the capability of expressing the thoughts would be defined through the following contents of the book: in the texts *"This Is My Story"*, *"I Am Looking For"*, and *"My Dear Library"* under the theme of Reading Culture and the activities of these texts; in the activity questions of the texts *"Courage of the Turkish Soldier"* and *"July 15"* and in a dialogue in the text *"Old Granny"* under the theme of the National Struggle and Atatürk; in the texts *"Aziz Sancar"*, *"How Did People Use to Measure Time?"*, and *"Technology Addiction"* under the theme of Science and Technology and the activities of these texts; throughout the text *"Giving is Gaining"* and in an activity of the text *"Silver Wing"* under the theme of Virtues; in the texts *"What We Wonder"*, *"Afyon"* and *"Water Pollution"* under the theme of Nature and the Universe and the activities of these texts; in the texts *"Anatolia"* and *"the Story of Tarhana"* under the theme of Our National Culture; in an activity of the texts *"Time to Bicycle"* and *"10 Questions about Obesity"* and in the text *"Eating, Drinking and Digesting"* and an activity of the text under the theme of Health and Sport; and in the texts *"Yes Sir/Madam"*, *"Do a Favour"* and *"On Friendship"* under the theme of Individual and Society but the activities of these texts and these elements is not showed a balanced distribution.

Keywords: Criticism, Turkish Textbooks, Analytical Thinking, Literature, Education.

1. Giriş

21. yüzyılda dünyada yaşanan hızlı gelişmelerin etkisiyle bireylerden beklenen beceriler de değişmiş, öğrenmeyi öğrenen bireylere ihtiyaç duyulmuş bu da eğitimden beklenen hedefleri değiştirmiştir. Türkçe dersinin amacı bilgi değil beceri kazandırmaktır. Türkçe dersinin temel amaçlarından biri olan bireylerde düşünme becerilerini geliştirme, ders kitaplarındaki edebi metinler aracılığı ile sağlanmaktadır. Ders kitaplarında yer alan seçkin edebi metinler sayesinde öğrencide tenkide yönelik gerekli alt yapı oluşacak ve bu sayede öğrencilerin analitik düşünme kabiliyetleri gelişecektir.

Çağımızın ihtiyacı ve teknolojiadaki değişimler sonucunda bir toplumun ilerleyebilmesi bireylerin bazı becerilere sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmakta ve bu becerilerin tam olarak neler olduğu konusunda netlik bulunmamakta, birçok kurum ve kuruluş çağın şartlarını göz önünde bulundurarak öğrenciler için bu becerileri belirlemektedir (Bal, 2018; Kayhan, Altun ve

Gürol, 2019). 2019 Türkçe Eğitim Programı bu temel becerilerden hareketle oluşturulmuştur (MEB, 2019). Türkçe dersi beceri kazandırırken öğrencilerin günlük hayatla bağlantılarını edebi metinler vasıtasıyla kurar.

“Edebiyat” ve “eğitim” birbirini etkileyen iki kavramdır. Edebiyat insanlara iyiyi, doğruyu, güzeli gösterir. Bireylerde estetik zevk uyandırır. Bu işlevleri doğrultusunda edebiyat eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Her ikisi de insanı temel alır. Kavcar (2017:3)’a göre edebi eserlerin çoğunluğu insanları eğitmek için yazılmıştır. Yunus Emre birçok şiirini ve “Risaletü’n-Nushiyye” isimli eserini, Mevlâna Mesnevi’sini, Namık Kemal tiyatro eserlerinin çoğunluğunu, Ahmet Mithat romanlarını, Tevfik Fikret Haluk’un Defteri ve Şermin’i, Mehmet Akif Safahat’ı ... daha birçok şair ve yazar eserlerini hep insanları eğitmek; onlara bazı değerleri, nasıl yaşanılması gerektiğini öğretmek amacıyla yazmışlardır.

Türkçe dersi okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerinden meydana gelmektedir. Bu becerileri öğrencilere kazandırmak, onları seviyesine uygun ilgisini çeken edebi niteliğe sahip eserlerle karşılaştırmakla sağlanabilir. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliği önemlidir. Ders kitaplarında yer alacak metinler seçilirken hem edebi hem de kültürel değeri olan metinler seçilmelidir (MEB, 2018). Türkçe dersinde kazandırılacak temel beceriler bilgi odaklı olmaktan çok düşünme becerileri geliştirmeye yönelik olmalıdır (Karadüz, 2010). Türkçe dersinde öğrencilerin okuduklarını anlamaları, bu metinleri eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeleri ve sorgulamaları gerekmektedir.

Tenkit kelimesi Türkçede Fransızcadaki “critique” ve İngilizcedeki “criticism” kelimesinin karşılığı olarak kullanılır. Edebi tenkit, eserin bedii güzelliği üzerine hüküm verme (Tarlan, 2017: 226); bir sanat eserinin ister şahsi zevke ister bazı estetik prensiplere göre, sistemli bir şekilde değerlendirilmesidir (Chiple, 1972’den akt. Ercilasun, 2017: 14). İnsan sürekli tenkit fikri ile hareket eder. Tenkit, bireylerin dış dünya ile münasebetini sağlamlaştıran, zekasını kullanmasını sağlayan, muhakemesini geliştirmeye yardım eden unsurlardan biridir ve bu sebeple öğrencilerin analitik düşünmesine zemin hazırlamaktadır.

Tenkit üzerine yapılan araştırmalarda araştırmacıların her biri tenkidi kendi bakış açısına göre kategorize etmiştir. Bu araştırmacılar Moran (2014) eleştiri çeşitlerini; tarihi, sosyolojik ve Marksist olarak; esere dönük eleştiri yöntemlerini ise “yeni, yapısal ve arketipçi eleştiri” olarak sınıflandırmıştır. “Batıdaki eğitim dünyası son otuz yıldır, eğitimin temeli olarak tenkit düşüncesinin geliştirilmesi prensibini benimsemiş ve bütün eğitim faaliyetlerini bu amaca ulaşacak biçimde düzenlemiştir (Filizok, 2008)”. Tenkit, analitik düşünebilen bireylerin yetişmesinin

sağlanması açısından eğitimde yer verilmesi, programların bu doğrultuda hazırlanması gereken önemli ilkelerden biridir.

Analitik düşünme; bireyin akademik ve günlük hayatının niteliği, toplumun gelişmesi ve çağdaşlaşması açısından bireylerin kazanması gereken üst düzey bilişsel becerilerdendir; olayların analiz edilerek anlaşılmasını sağlayan bir yoldur (Sebetçi ve Aksu, 2014); bireyin analiz, değerlendirme yapabilmesi; benzer ve farklı yönleri belirleyebilmesi; herhangi bir konuya ilişkin yargıya varmasını içeren becerileri içine alır (Tok ve Sevinç, 2012). Bu sebeplerle analitik düşünme bireylerin hem okul hem günlük hayatı hem de ileride iş hayatında başarıyı yakalayabilmeleri açısından katkı sağlayacaktır.

21. yüzyılda edebiyat, topluma nüfuz etme ve toplumu şekillendirme konusunda televizyondan sonraki en etkili araçtır. Bu sebeple böylesine önemli bir unsurdan eğitim için faydalanmamak düşünülemez (Kalkan, 2016). Türkçe dersi edebi metinler aracılığı ile yürütüldüğü için bu metinlerin seçimi öğrencileri çok yönlü geliştirecek nitelikler göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Derste kullanılan metinler öğretici olmasının yanı sıra öğrenciyi düşünmeye yönlendirmelidir. Bu sebeple derste tenkide zemin hazırlayacak metinlere yer verilmesi öğrencinin analitik düşünme becerisinin gelişimi için gereklidir.

“Tenkit”, “Türkçe ders kitapları”, “analitik düşünme” ve “eleştirel düşünme” anahtar kelimeleriyle yapılan alan taramasında; Bal (2018), Güntekin (2019) ve Kayhan, vd. (2019)’nin Türkçe ders kitapları üzerinde yapmış oldukları 21. yüzyıl becerileri açısından; Başoğlu ve Mutlu (2012), Temizkan (2014), Ceran (2015), Demir ve Baş (2019), Batur ve Soyuçok (2019)’un Türkçe ders kitapları üzerinde eleştirel düşünme unsurları açısından inceleme araştırmaları tespit edilmiş fakat “Türkçe ders kitaplarında tenkit” konusu, herhangi bir çalışma tespit edilmemiştir.

Bu araştırmada ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında tenkide zemin hazırlayacak metinleri belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma, 2018 MEB Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndaki okuma metinleri ve bu metinlere yönelik oluşturulmuş etkinliklerle sınırlandırılmıştır.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında tenkide zemin hazırlayacak metinler tespit edilmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma insanların oluşturduğu anlamları kavramayla ve onların dünyayı nasıl algıladıkları, dünyada ne gibi deneyimler yaşadıkları ile ilgilenir (Merriam, 2018). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Belgelere-dokümanlara dayalı araştırmalar programlar, yönetmelikler, kitaplar, gazeteler, raporlar gibi çeşitli yazılı ya da elektronik ortamlarda kayıtlı olan verilerin analizine dayalı yürütülen çalışmaları tanımlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

2.2. İncelenen Dökümanlar

Araştırmada 2018-2019 yılı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabında tenkide zemin hazırlayacak metinler incelenmiştir. Örnekleme olarak alınan Türkçe ders kitabı Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün 78 sayılı kararı ile kabul edilen 6. sınıflar için yapılandırılmış bir ders materyalidir.

2.3. Verilerin toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler önceden belirlenmiş kriterlere göre içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. ‘İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır’ (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Araştırmada ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında tenkide zemin hazırlayacak metinler tespit edilmiş, elde edilen veriler “Bulgular” bölümünde verilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde MEB Yayınları Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinleri ve bu metinlerin etkinlikleri temalara göre kategorize edilerek başlıklar hâlinde incelenmiş; metinlerinde yer alan tenkide yönelik unsurlar, öğrencileri analitik düşündürmeye yönlendiren ve düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlayan içerikler sayfa sayısı belirtilerek sunulmuştur.

3.1. Tema Okuma Kültürü

Bu temada “Bu da Benim Öyküm”, “Arıyorum” ve “Canım Kitaplığım” olmak üzere üç okuma metni bulunmaktadır.

“Okuma Kültürü” teması metinlerinden “*Bu da Benim Öyküm*” adlı hikâye incelenmiş hikâye kahramanının kullanmış olduğu şu ifadeyle metin yazarı kitap okuma alışkanlığına sahip olan ve olmayan bireyleri

karılaştırarak kitap okumaya karşı olumsuz bir tutum takınan bireyleri tenkit etmiştir:

“Ben kitap okumayı sevediğini sanan bir çocuktum. Denize girmek, bahçede oyun oynamak, bisikletle kaybolmak, uyumak ya da yığınla harika başka şey yapmak dururken kitap okumaktan çok sıkılırdım. Oysa iki ablam da sürekli kitap okur ve bundan mutluluk duyarlardı. Nasıl böyle olabildiklerini hiç anlamaz, yine de alttan alta imrenirdim onlara. (s.12)”.

“Bu da Benim Öyküm” adlı hikâyenin 3. etkinliğinde yer alan görselde (s.15) yan yana gösterilen iki resimden birincide oturma odasında kitap okuyan bir aile, ikinci resimde ise televizyon izleyen ve birbiri ile iletişim kurmayan bir aile yer almaktadır. Etkinlik öğrencilere bu iki resim arasındaki farkları açıklamalarını istemiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin öncelikle problemi anlamaları, çözümlemeleri, çözüme uygun plan ve doğru bir yorum yapmaları onların analitik düşünme yeteneklerini kullanabilmelerine bağlıdır. Bu aşamaları gerçekteştirebilmesi durumunda öğrenci analitik düşünebilecek ve bu düşüncelerini ifade edebilecektir.

“Okuma Kültürü” temasında yer alan “Arıyorum” isimli metinde yazar “Karamanoğlu Mehmet Bey’i arıyorum” ifadeleriyle şiirine başlamış daha sonra dilimize girmiş ve kullanmakta olduğumuz yabancı kelimeleri ve onların Türkçe karşılıklarını vererek dil bilincine sahip olmayan Türk toplumunu şu ifadelerle tenkit ederek şiire başlamıştır:

“Karamanoğlu Mehmet Bey’i arıyorum, / Göreniniz, bileniniz, duyanınız var mı? / Bir ferman yayınlamıştı: / “Bugünden sonra, divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda / Türkçeden başka dil konuşulmaya!” diye, / Hatırlayanınız var mı? (s.18)”

şair, Türkçeye sahip çıkılmamasına ve yabancı kelimelerin etrafımızı kuşatmış olması karşısında bir bilince sahip olmayışımızı tenkit ederek şiire devam eder ve yine şu sözlerle şiirini bitirir:

“Toprağımızı, bayrağımızı, inancımızı çaldırmayalım derken / Dilimizin çalındığına, talan edildiğine, / Özün el diline özendiğine içi yananınız var mı? / Masallarımızı, tekerlemelerimizi, atasözlerimizi unuttuk, / şarkılarımızı, türkülerimizi, ninnilerimizi kaybettik, / Türkçemiz elden gidiyor, dizini döveniniz var mı? / Karamanoğlu Mehmet Bey’i arıyorum, / Göreniniz, bileniniz, duyanınız var mı? / Bir ferman yayınlamıştı. / Hayal meyal hatırlayıp da sahip çıkanınız var mı? (s.19)”

“Arıyorum” metninde kullanılan karikatürde Türkiye’ye gelen bir turistin şehirde yer alan İngilizce kelimelerle dolu tabelaları gördüğündeki

şaşkınlığı anlatılmakta ve Türkçe olması gereken tabelaların İngilizce olması tenkit edilmektedir (s.19).

“Arıyorum” metni 3. etkinliğindeki yer alan “*Şiirde geçen yabancı kelimeleri günlük hayatınızda kullanıyor musunuz? Örneklendiriniz. / Sizce dilimizde kullanılan yabancı kelimelerin artış sebebi ne olabilir? Açıklayınız. / Dilimizde yabancı dillere ait kelimeler hızla artarsa bunun ne tür sonuçları olabilir? Örneklerle anlatınız.*” sorular öğrencilerden ortaya konan sorunla ilgili ilişki kurarak analitik düşüncelerini ve bu düşüncelerini sözlü olarak ifade etmelerini beklemiştir.

“Okuma Kültürü” temasında yer alan “*Canım Kitaplığım*” metni hazırlık sorularından biri “Sizce iyi bir kitap hangi özelliklere sahip olmalıdır?” şeklindedir. Bu soru öğrencilere yöneltilerek kitap seçebilme becerisiyle ilgili öğrencilerin analitik düşünebilmesini ve konuyla ilgili fikirlerini ifade etmesini onlardan istenmiştir.

“*Canım Kitaplığım*” metni kahramanı kitap okumayı çok sevmektedir ve kendi beğenisine uygun kitaplarla oluşturduğu bir kütüphaneye sahiptir. Bir gün kitaplığında bulduğu yabancı bir kitabı görür ve çok öfkelenir. Bu kitap ağabeyinin hediye getirdiği ama içeriği kardeşi için uygun olmayan bir kitaptır. Bu metinde yazar kitap seçme bilincine sahip insanlar karşısında kitap seçme bilincine sahip olmayan bireyleri şu diyalogda tenkit etmektedir:

“(…) Doğruca kitaplığa koştum. Annemler de geldiler. Rafın birinde yabancı bir kitap vardı. İki gün önce ağabeyim Ankara’dan getirmişti “armağan” diye. Onu yerinden çektim, ağabeyime uzattım:

— Al bu kitabı! Beni düşündüğün için teşekkür ederim ama istemiyorum.

— Neden ama sevgili kardeşim? Beğenmiyorsan okuma. Böyle öfkelenmene gerek yok.

— Canım ağabeyciğim, sen nasıl olur da böyle bir kitabı bana armağan diye getirirsin? Kitap seçmeyi bilmiyor musun? Gücendim sana!

Ağabeyim, babam, annem kitabın kapağına baktılar. Annem eğildi, beni kollarına aldı, sıktı. Bir de alnımdan öptü. Babam, ağabeyime baktı:

— Yalnız kapağı değil içindekiler de öyle. Nasıl getirdin bunu?

Ağabeyim belli ki üzülmüştü. Yüzü kızardı. (...) (s.26-27)”

“*Canım Kitaplığım*” metni 2. etkinliğinde yer alan metne yönelik sorulardan ikisi “*Doğru kitap seçimi niçin önemlidir? Örneklerle açıklayınız. / Okuyucu için en doğru kitapların seçilebilmesi amacıyla neler yapılabilir? (s.28)*” şeklindedir. Ve bu sorular kitap seçme becerisine yönelik öğrencilerin analitik düşüncelerini ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlamaya çalışmaktadır.

“*Canım Kitaplığım*” metni 3. etkinliğinde yer alan karikatürde bir otobüs yolculuğu esnasında uyuyan bir insan ve teknolojik aletlerle vakit geçiren insanlar siyah beyaz renkte; kitap okuyan birey ise canlı renklerde gösterilmiş ve öğrencilerden görseli yorumlamalarını ve yorumlarını arkadaşlarıyla paylaşmalarını istemiştir (s.29). Bu etkinlik edindiği imkanları kitap okuyarak geçiren insanlar karşısında teknolojinin esiri olan insanları tenkit etmektedir. Bu tenkidi yaparken de öğrencilerin karşılaştırma yaparak analitik düşünme becerilerini kullanmalarını ve ortaya çıkan fikirlerini ifade etmelerini beklemiştir.

“Okuma Kültürü” temasında yer alan yukarıda incelenen “*Bu da Benim Öyküm*”, “*Arıyorum*” ve “*Canım Kitaplığım*” metinleri ve bu metinlerin etkinliklerinde tenkide zemin hazırlayan unsurlar tespit edilmiş ve bu unsurların öğrencileri analitik düşünmeye ve ifadeye yönlendirdikleri görülmüştür.

3.2. Tema Millî Mücadele ve Atatürk

Bu temada yer alan okuma metinleri “Türk Askerinin Cesareti”, “Yaşlı Nine” ve “15 Temmuz” olmak üzere üç tanedir.

“*Türk Askerinin Cesareti*” metni 2. etkinliğinde yer alan “*Türk askeri, kendi hayatını tehlikeye atarak İngiliz Yüzbaşı'ya niçin yardım etmiş olabilir? Anlatınız. / Yaralı hâlde yatan İngiliz Yüzbaşı'ya Türk askerleri ateş etmeye devam etseydi, hatırayı anlatan Avustralyalı komutanın Türk askerine bakışı nasıl olurdu? Açıklayınız. / Olayın yaşandığı cephede bir asker olsaydınız İngiliz Yüzbaşı'yı kurtaran cesur asker, siperde döndüğünde ona neler söylerdiniz? (s.47)*” soruları incelendiğinde öğrencilerin Türk askerinin hayatını tehlikeye atması ve İngiliz yüzbaşını kurtarması problemini, kendini başkasının yerine koyarak analiz etmesi, çözümlemesi ve ortaya bir fikir koyabilmesini sağlamaya yönelik oldukları görülmüştür. Bu sebeplerle bu sorular metinle ilgili analitik düşünmeye ve ifadeye katkı sağlamaktadır.

“*Yaşlı Nine*” metninde Atatürk'e yaptıkları için teşekkür etmek amacıyla köyünden gelmiş ve Atatürk'ü arayan bir nine ile Atatürk'ün karşılaşması anlatılmıştır. Atatürk olduğunu bilmeden onuna konuşan yaşlı nine Atatürk'ün Türk vatanını ve milletini bağımsızlığa kavuşturarak yapacağı en büyük iyiliği milletimize yaptığını, bundan büyük bir iyilik olmayacağını söyleyerek Atatürk'ten başka daha ne istenebileceğini şu sözleriyle tenkit etmektedir:

“*Kadının bakışları sertleşti, kaşları çatıldı: “Töbe de Bey, töbe de! Daha ne isteyebilirim ki? O bizim vatanımızı kurtardı. Şehitlerimizin mezarlarını onlara çiğnetmedi. Daha ne isteyebilirim ki ondan? (s.51)”*”

“15 Temmuz” metni 2. etkinliğinde yer alan “*Millî birlik ve beraberlik bir millete neler kazandırır? Düşüncelerinizi anlatınız. (s.58)*” sorusuyla öğrencilerin millî birlik ve beraberlik üzerinde analitik düşüncelerini sağlayıp fikirlerini ifade etmelerini onlardan beklemiştir.

“Millî Mücadele ve Atatürk” temasında yer alan metinlerin genelinde tenkide yönelik zemin hazırlayan unsurlar ve bu unsurların analitik düşünmeye ve ifadeye katkıları “*Türk Askerinin Cesareti*” ve “*15 Temmuz*” metni etkinlik sorularında, “*Yaşlı Nine*” metnini içeriğindeki bir diyalogda olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Tema Bilim ve Teknoloji

Bu temada “Aziz Sancar”, “İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?” ve “Teknoloji Bağımlılığı” olmak üzere üç okuma metni yer almaktadır.

“Aziz Sancar” metninde geçen “*Sofraya hep birlikte otururduk. Babam, tüm aile fertleri bir araya gelmeden yemeğe başlamazdı. Küçükler, büyüklerine saygıda kusur etmezdi. (s.75)*” ifadesiyle yazar eski gençlerin büyüklere olan saygısına ve Türk sofrâ kültürüne vurgu yaparak günümüzdeki büyükler ve gençlerin eskiye kıyasla kaybetmeye başladıkları değerler olduğunu ima ederek tenkit etmektedir.

“Aziz Sancar” metninde, Aziz Sancar’ın Türkiye’de aldığı eğitimin niteliği anlatılarak kendi ülkesindeki eğitimi beğenmeyip bulduğu ilk fırsatta yurt dışına giden insanlar tenkit edilmiştir:

“*Türkiye bana üst düzey bir eğitim vermiştir ve bu, yurt dışındaki başarımın kaynağı olmuştur. Bu bakımdan ana vatanıma minnettarım. (s.79)*”

“Aziz Sancar” metninde Aziz Sancar’ın Nobel Kimya 2015 konferansına giderken Türk bayrağı rozeti taktığına vurgu yapılmış ve ülkesine olan bağlılığı ve Türk olmaktan duyduğu gurur anlatılmıştır (s.78). Aziz Sancar’ın yurt dışında bilim adına çalışan gençlere tavsiyelerinde metin yazarı yurt dışında bilimle ilgilenen insanların ülkesini yüceltmeyişini, Türk kimliğini arka plana itişini ve ülkelerine geri dönmeyişlerini şu sözlerle tenkit etmektedir:

“*Yurt dışında “Türk’üm!” dersiniz saygı görürsünüz. Kim olduğunuzu unutmayın! Türk olduğunuzu unutmayacaksınız! “Ben Türk’üm!” dediğinizde kendinizle gurur duyacaksınız ki karşınızdaki kişi de size hürmet gösterecek! (s.79)*”

“*Bilim öğrenmek için yurt dışına gidin. Ama ülkenize dönün. Ben hayatımın büyük bir bölümünü ülkemi, ailemi özleyerek geçirdim. Bu öyle*

zor ki! Kendi ülkenize dönün! Kavgayı değil, birbirinize sevgi ve saygı ile davranmayı tercih edin. Ülkenize ve milletinize ışık olun (s.79)."

"İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?" metni hazırlık sorularından biri "İnsanoğlu neden zamanı ölçme ihtiyacı hissetmiş olabilir? Açıklayınız." ve metnin giriş cümlesi "Bir an için çevrenizde hiç saat olmadığını düşünün. (85)" ifadeleri öğrencilerin, zamanın önemini anlamalarını sağlayarak onları analitik düşünmeye sevk etmektedir. Metnin "Kim bilir, gelişen teknolojiyle birlikte zamanı ölçmek için kullandığımız araçlar nasıl değişecek? (s.85)" şeklindeki sonuç cümlesi ile öğrencileri bilim ve teknolojinin geleceği ile ilgili hayaller kurmaya, düşündürmeye, analiz etmeye sevk ederek öğrencilerin analitik düşünmelerine olanak sağlamaktadır.

Metnin 2. etkinliğinde yer alan "Zamanı etkili ve verimli kullanmaktan ne anlıyorsunuz? Anlatınız. (s.86)" sorusu ve 3. etkinlikte öğrencilerden istenen "Zamanı ölçen araçların olmadığı bir dünya hayal ediniz. Böyle bir dünyada yaşamın nasıl olacağı ile ilgili düşüncelerinizi açıklayan bir konuşma yapınız. (s.86)" konuşma etkinliği öğrencilerin zamanla ilgili düşüncelerini, var olan durumlarını analiz etmelerini sağlayarak onları analitik düşünmeye ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmaya sevk etmektedir.

"Teknoloji Bağımlılığı" metni görsellerinde telefon, tablet ve bilgisayarla vakit geçiren ve birbiri ile iletişim kurmayan gençler (s.90), hasta ziyaretine gidip de bu durumu sosyal medyada paylaşan bireyler (s.91), tek başına top oynayan arkadaşları telefonla oynayan parktaki genç (s.91) gösterilerek günümüz sosyal medya bağımlısı olan insanlar tenkit edilmektedir.

"Teknoloji Bağımlılığı" metni 4. etkinliğinde "Telefonsuz, televizyonsuz ve internetsiz bir gün hayal ediniz. Böyle bir günde arkadaşlarınızla ve ailenizle ilişkilerinizde neler değişirdi? Aşağıya yazınız. (s.93)" yer alan yazma çalışmasında öğrencilerin teknolojinin arkadaşlık ve aile içi iletişimi olumsuz etkilemesi konusunda analitik düşünerek çözüm üretmelerini sağlamak istemiştir.

"Bilim ve Teknoloji" teması "Aziz Sancar", "İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?" ve "Teknoloji Bağımlılığı" metinleri ve bu metinlerin etkinliklerinde tenkide yönelik zemin hazırlayan unsurların örnekleri tespit edilmiş ve bu unsurların öğrencileri analitik düşünmeye ve düşüncelerini ifade etmeye yönlendirdikleri görülmüştür.

3.4.Tema Erdemler

Bu temada yer alan okuma metinleri “Vermek Çoğalmaktır”, “Sevgi Diyen Çağlar Aşar” ve “Gümüş Kanat” olmak üzere üç tanedir.

“Erdemler” temasında yer alan okuma metinlerinden “*Vermek Çoğalmaktır*” metninde yer alan bir köylü kapısını çaldığı medresede kapıyı açmakla görevli talebeye yaptığı iyiliklere karşılık hediye olarak üzüm getirmiştir. Talebe bu hediyeyi kabul etmez ve “*“Bana mı?” Talebenin yüzü kızardı. Böyle güzel bir hediyeyi hak ettiğini düşünmüyordu. (s.108)*” şeklindeki ifadeleriyle yaptığı iyilikleri karşılık beklemeden yaptığını ifade eder. Yazar talebenin bu örnek davranışıyla yaptığı iyiliklerin karşılığı olması gerektiğini düşünen bireyleri tenkit eder.

Aynı metnin 3. etkinliğindeki “*Elimizdekileri başkalarıyla paylaşmak toplumda nasıl bir etki yaratır? Düşüncelerinizi nedenleriyle anlatınız.*” sorusu, öğrencileri iyilik kavramıyla ilgili analitik düşünmeye yönlendirerek iyilik yapmanın toplumdaki bireyler arasında oluşturacağı iyilik zincirini öğrencilerin fark etmelerini sağlamaya çalışmaktadır.

“*Gümüş Kanat*” metni 5. etkinliğinde Sılayırahim ile ilgili açıklamalar yaparak unutulmaya yüz tutan toplumsal bir değer olmasını şu şekilde tenkit etmektedir:

“*Sılayırahim, akrabalar ve yakınlar arasındaki bağı sağlam tutmak ve bu bağı koparmamaktır. Günümüzde unutmaya başladığımız önemli değerlerimizden biridir. Oysa sılayırahim de bizim toplumumuza özgü, kimliğimizi ortaya koyan niteliklerimizdendir. Sılayırahim, toplumumuzu bir arada tutmaktadır (s.122).*”

“Erdemler” temasında “*Vermek Çoğalmaktır*” metni genelinde ve “*Gümüş Kanat*” metni etkinliğinin birinde yer alan tenkide zemin hazırlayan unsurlar tespit edilmiştir.

3.5. Tema Doğa ve Evren

Bu temada “*Merak Ettiklerimiz*”, “*Afyon*” ve “*Su Kirliliği*” olmak üzere üç okuma metni yer almaktadır.

“*Doğa ve Evren*” temasında yer alan “*Merak Ettiklerimiz*” metninde uzak bir gelecekte güneşin Dünya da dahil olmak üzere Güneş sistemindeki bazı gezegenleri yutacağından bahsederken “*Ama dert etmeyin. Mars yine de yaşayacak gibi görünüyor; o zaman biz de ne yapalım, evimizi Mars’a taşıyıp Marshlı oluruz (s. 137).*” İfadelerini kullanarak dünyayı kirleten ve hiç yok olmayacakmış gibi davranan insanoğlunu tenkit etmektedir.

“*Merak Ettiklerimiz*” metni 2. etkinliğinde yer alan “*Keşfettiğiniz gezegenin Dünya’ya göre daha yaşanabilir olması için hangi özelliklere*

sahip olmasını isterdiniz? Anlatınız (s. 139)." sorusu öğrencileri dünyanın nimetlerini fark edebilmeleri açısından hem analitik düşündürmeye hem de düşüncelerini arkadaşlarına ifade etmelerini sağlamaya yönelik bir sorudur.

"*Merak Ettiklerimiz*" metni 4. etkinliğinde küresel ısınma hakkında zıt görüşe sahip iki gazete haberi paylaşılmış ve öğrencilerden bu haberleri kıyaslamaları istenmiştir (s. 140-141). Bu haberlerin farkını analiz etmek için öğrencilerin analitik düşünme becerileri ön plana çıkacak sonrasında ise her öğrenciden gelen farklı görüşlerin ifade edildiği bir sınıf atmosferi oluşacaktır.

"*Afyon*" metninde geçen "*Yolculuk boyunca elinden telefonu düşürmeyen ablam, Afyon hakkında bize birçok şey anlattı (s. 144).*" ifadesi ile aile ile iletişim kurmanın faydasını vurgulayarak teknoloji ile fazla vakit geçirip aile iletişimini asgari düzeye indiren bireyler tenkit edilmiştir.

"*Afyon*" metni kahramanının ağzından yazar aşırı yeme davranışını şu sözleriyle tenkit etmektedir:

"*Gittiğimiz şehrin güzellikleri bizi, mutfağı da en çok babamı etkiler. Kaldığımız iki gün boyunca kaymağıydı, sucuğuydu derken ipin ucunu biraz kaçırmış olacak, tombul yanakları biraz daha şişti. Kaymaklı ekmek kadayıfını, Afyon'un meşhur ağzı açık böreğini, patatesli ve mercimekli bükmelerini midesine indirirken üzerine Gazlıgöl'ün maden suyundan içmeyi de ihmal etmedi. Ankara'ya dönüşte bagajı lokum ve sucukla doldurması da cabası (s. 145).*"

"*Afyon*" metni 2. etkinliğinde yer alan "*Bir şehir kuracak olsanız şehrinizin hangi özelliklere sahip olmasını isterdiniz? Açıklayınız (s. 146).*" sorusu ve "*Yukarıdaki metinden hareketle kendi dünyanızın harikalarını anlattığınız bir konuşma yapınız (s. 147).*" şeklindeki 3. etkinlik öğrencilerin dünyada var olan ve bizim bilinçsizce sömürdüğümüz güzellikleri analitik düşünme becerilerini kullanarak analiz etmelerini beklemiştir.

"*Su Kirliliği*" metni hazırlık çalışması sorularından biri "*Sizce susuz bir yaşam nasıl olurdu? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız (s. 152).*" şeklindedir ve öğrencilerin analitik düşünerek suyun önemini fark etmelerini ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlamaya çalışmıştır.

"*Su Kirliliği*" metni suyun önemini anlatmakta ve kısıtlı orandaki içme suyunu insanların bilinçsizce davranışları sonucu nasıl kirlendiğini şu ifadelerle tenkit etmektedir.

"*Dünyadaki suların yaklaşık %2'si içilebilir tatlı sudur. Ancak bu kısıtlı oranlardaki tatlı sular insanların bilinçsiz kullanımı sonucunda*

kirlenir. Su kirliliği, genel olarak insanların neden olduğu etkenlerden dolayı suların kalitesinin azalması veya kullanılmaz hâle gelmesidir. Zararlı maddeler suyun niteliğini bozacak miktar ve yoğunlukta suya karıştığında kirlilik meydana gelir. Konutlar, endüstri kuruluşları, termik santraller, gübreler, kimyasal mücadele ilaçları, tarımsal sanayi atık suları, nükleer santrallerden çıkan sıcak sular ve toprak erozyonu gibi süreçler ve maddeler su kirliliğini meydana getiren başlıca sebeplerdir (s. 152).”

“*Su Kirliliği*” metni 3. etkinliğinde yer alan görsellerde yeşil alana gelen insanların piknik yapması ve eğlenceleri bittikten sonra çöplerini bırakarak çevreyi kirletmeleri tenkit edilmektedir (s. 155). Bu etkinlikle öğrencilerin, doğadaki güzellikleri insanların bilinçsizce kullandığını ve bu konuda bencillik yaparak sonradan gelen insanları bu güzellikten mahrum bıraktıklarını, fark etmelerini sağlamaya çalışmıştır.

“Doğa ve Evren” temasında yer alan “Merak Ettiklerimiz”, “Afyon” ve “*Su Kirliliği*” metinleri ve bu metinlerin etkinliklerinde tenkide yönelik zemin hazırlayan olduğu tespit edilmiş ve bu unsurların öğrencileri analitik düşünmeye ve ifadeye yönlendirdiği görülmüştür.

3.6. Tema Millî Kültürümüz

Bu temada yer alan okuma metinleri “Anadolu”, Tarhananın Öyküsü” ve “Ana Dili” olmak üzere üç tanedir.

“Anadolu” metninde geçen “*Osmanlılar unutmazın soyunu (s. 172).*” ifadesinde Türk milletinin geçmişine sahip çıkmasını, geçmişini unutmamasını ifade ederek günümüz gençlerinin tarihinden habersiz oluşunu tenkit etmektedir.

“Anadolu” metni 2. etkinliğinde yer alan “*Sizce toplulukları millet yapan değerler nelerdir? (s. 174)*” sorusu öğrencilerin millet olma bilincine sahip olma olmanın önemi analitik düşünerek fark etmelerini istemiştir.

“*Tarhananın Öyküsü*” metni 2. etkinliğinde yer alan “*Evde hazırlanan yiyeceklerin ev ekonomisine ve sağlığınıza olan faydaları nelerdir? (s. 182)*” sorusu öğrencilerin beslenme alışkanlığı üzerine analitik düşünmelerini, evde hazırlanan yiyeceklerin dışarıdan satın alınanlara göre daha sağlıklı ve ekonomik olduğunu anlamalarını ve bu görüşlerini ifade etmelerini beklemiştir.

“Millî Kültürümüz” temasında yer alan “Anadolu” ve “*Tarhananın Öyküsü*” metinlerinde tenkide zemin hazırlayan unsurlar tespit edilmiştir.

3.7. Tema Sağlık ve Spor

Bu temada “Bisiklet Zamanı”, “Yemek İçmek ve Sindirmek” ve “Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap” olmak üzere üç okuma metni bulunmaktadır.

“Bisiklet Zamanı” metni 2. etkinliğinde bulunan “Spor yapmak yaşamımızı nasıl etkiler? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız (s. 208).” sorusu öğrencilerin sporun insan sağlığına sağladığı faydaları analiz etmelerini sağlayarak onların analitik düşünmesini ve bu düşüncelerini sınıf ortamındaki diğer arkadaşları ile paylaşmalarını istemiştir.

“Yemek, İçmek ve Sindirmek” metninde henüz ağız sağlığı yerinde olan bireyleri tenkit ederek diş sağlığının önemine şu şekilde vurgu yapar:

“Dişler önemlidir. Ancak ağızımızda yepyeni, sapasağlam dururlarken onların ne derece önemli olduğunu pek anlayamayız. Çoğumuz, fırçalamak gibi basit bir iş için bile tembellik yaparız. Ve onları kaybettiğimizde kalan ömrümüzü buna pişmanlık duyarak geçiririz (s. 214).”

Aynı metinde geçen “Yani tükürük sadece su değildir. Çok özel bir salgıdır (s. 215)” ifadesiyle tükürüğün vücudumuzdaki faydaları karşısında onun önemsiz olduğunu düşünenleri tenkit eder.

“Eğer her yemekten sonra bu hareketleri hissedecek olsaydık içimizde bir çamaşır makinesi çalışıyormuşçasına rahatsız olurduk (s. 215).” ifadesiyle ise sindirim sistemimizin gizemli yapısı ve sağlığımız için ne kadar önemli olduğu bilgisi karşısında bu kusursuz düzeneğin kıymetini bilmeyişimizi tenkit etmektedir.

“Yemek, İçmek ve Sindirmek” metni 2. etkinliğinde yer alan “Sağlıklı bir yaşam ve sindirim sistemi arasında nasıl bir ilişki olabilir? Açıklayınız (s. 216).” sorusu öğrencilerin neden sonuç ilişkisi kurarak analitik düşünmesini ve sonrasında fikirlerini arkadaşlarıyla paylaşmasını sağlar.

“Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap” metninde geçen “Bunun yanı sıra geçmişte yapılan birçok diyet girişimi de durumu güçleştirmektedir (s. 223).” ifadesiyle sağlığına sürekli dikkat eden bireyler karşısında yanlış beslenme düzenine sahip insanları tenkit ederek düzensiz ve yanlış beslenmenin ileriki yaşlarda metabolizmamızı ve de sağlığımızı olumsuz etkileyeceğini vurgulamaktadır.

“Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap” metni 2. etkinliğinde yer alan “Zayıflama diyetlerinin bir plana uygun şekilde hazırlanması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? (s. 224)” sorusu öğrencilerin düzenli beslenme ve

kişisel sağlık arasındaki ilişkiyi kurabilmelerini sağlayarak onları analitik düşündürmeye ve düşüncelerini ifade ettirmeye yönlendirmektedir.

“Sağlık ve Spor” teması “*Bisiklet Zamanı*” ve “*Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap*” metinlerinin birer etkinliğinde, “*Yemek, İçmek ve Sindirmek*” metni ve bir etkinliğinde yer alan tenkide zemin hazırlayan unsurlar ve bu unsurların analitik düşünmeye ve ifadeye katkılarının olacağı tespit edilmiştir.

3.8. Tema Birey ve Toplum

Bu Temada “Evet Efendim”, “Sen de Bir İyilik Yap” ve “Dostluğa Dair” olmak üzere üç okuma metni yer almaktadır.

“*Evet Efendim*” metni hazırlık sorularında yer alan “*İletişimde nezaketin önemiyle ilgili düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız (s. 242).*” sorusu öğrencileri iletişimde nezaket kurallarının önemi hakkında analitik düşündürmeye ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlamaya yöneliktir.

“*Evet Efendim*” metninde Karagöz cahildir ve Hacıvat ona nezaket dersleri vermektedir. Hacıvat Karagöz’ü genel nezaket kurallarıyla ilgili bir süre çalıştırır fakat sonuç alamaz Karagöz anlamaz (s. 242-245). Yazar bu metin aracılığı ile görgü kurallarını bilen ve bilmeyen insanların toplumda nasıl davrandıklarının kıyaslamasını yaparak; nezaket kurallarını bilmeyen, öğrenmeye de çalışmayan bireyleri tenkit eder.

“*Evet Efendim*” metni 2. etkinliğinde geçen “*Görgü kurallarına uymak bize neler kazandırır? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız (s. 247).*” sorusu öğrencileri görgü kurallarının toplumda sağladığı düzeni fark ederek analitik düşündürmeye ve onların görgü kurallarının gereği hakkındaki düşüncelerini sınıfta ifade etmelerini sağlamaya yöneliktir.

Temada yer alan “*Sen de Bir İyilik Yap*” metninde Canol bir telefon bulmakta ve telefonu sahibine ulaştırmaktadır. Bunun karşısında minnettar kalan telefon sahibi Güniz Hanım, Canol’a bir miktar para vermek istemektedir. Canol ve Güniz Hanım arasında şu şekilde bir diyalog geçmektedir:

““*Alamam efendim!*” dedi usulca. “*Ne yaptım ki?*”

“*Sen de benim bir evladımsın, lütfen!*” dedi. Güniz Hanım yalvarırcasına. Müdür yardımcısı, “*Alabilirsin oğlum.*” dedi. “*Bunda bir sakınca yok. Hanımefendi, senin dürüstlüğüünü ödüllendirmek istiyor.*”

Canol, kâğıt parayı yavaşça Güniz Hanım’ın eline bırakırken “*Teşekkür etmeniz yeterli.*” dedi. “*İyilik yapmak hepimizin borcu. İlla ki bir gün siz de birilerine bir iyilik edersiniz. O zaman ödeştik sayın.*”

(...)

Canol mahcup mahcup odadan ayrıldı. İki yetişkin insan, küçük bir çocuktan ders almış gibi şaşkın ama memnundular (s. 252)."

Yazar, yapılan iyiliklerin karşılık beklemeden yapılması gerektiği ahlak dersini verirken her iyiliğin bir karşılığı olması gerektiğini ya da gördükleri iyiliklerin karşılığını ödeyebileceklerini düşünen insanları tenkit etmektedir.

"*Sen de Bir İyilik Yap*" metni 8. etkinliği üç ayrı okul temsilcisi adayının konuşmasını verip (s. 256-257), öğrencilere hangi konuşmayı daha gerçekçi bulduklarını nedenleriyle açıklamalarını isteyerek, öğrencilerin analitik düşüncelerini ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlamayı amaçlamıştır.

"*Dostluğa Dair*" metninde dostluğun önemi ve dostlara nasıl davranılması gerektiği açıklanmış, dostunu yalnızca zorda kalınca arayanları şu ifadelerle tenkit etmiştir:

"(..) Dostlukta ruhu daha da derinleştirmekten başka bir amaç olmasın. Çünkü kendi sırrına ermekten başka amaç güden sevgi, sevgi değil ileriye atılmış bir ağıdır. Bu ağa sadece yararsız şeyler takılır. Siz de en iyi yanlarınızı dostunuza ayırın. Eğer moralinizin bozuk olduğunu bilmesi gerekliyse dostunuzun, bırakın yüksek olduğunu da bilsin. Dostunuz ne içindir ki zaman öldürmek için arayasınız? Onu, hep yaşadığı zamanlarda arayın. Çünkü o sizin ihtiyacınızı karşılamak için vardır, boşluğunuzu doldurmak için değil (s. 258)."

"*Dostluğa Dair*" metni 2. etkinliğinde "*Dostluk ve güven olmayan bir dünya nasıl olurdu? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız (s. 259).*" sorusu öğrencilerin karşılaştırma yaparak analitik düşüncelerini sonrasında ise konuyla ilgili görüşlerini sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşımlarını beklemektedir.

"Birey ve Toplum" temasında yer alan "*Evet Efendim*", "*Sen de Bir İyilik Yap*" ve "*Dostluğa Dair*" metinleri ve onların etkinliklerinde yer alan tenkide zemin hazırlayan unsurlar tespit edilmiş ve bu unsurların analitik düşünmeye ve ifadeye katkıları olabileceği düşünülmüştür.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe dersi edebi metinler aracılığıyla yürütülür ve bu sebeple bu metinlerin sahip olması gereken nitelikler oldukça önemlidir. Yalçın ve Aytaş'a (2012, s. 124) göre, edebi metin içinde bulunması gereken önemli hususlardan biri moral değer ve mesajlardır. Bu moral değer ve mesajlar insan karakterinde bulunması gereken niteliklerdendir. Edebi metinlerde yer alan mesajlar sayesinde öğrenciler onlara gereken ortak toplumsal

değer yargılarını edinebilir ve onlarda oluşacak tenkit becerisi ile karşılaştıkları olay ve durumları analitik düşünerek analiz edebilirler.

Bu çalışmada 2018-2019 yılı MEB Yayınları ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda tenkide zemin hazırlayacak metinler incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına bakıldığında ders kitabında tenkide yönelik zemin hazırlayacak metin ve etkinliklerin yer aldığı görülmüştür.

“Okuma Kültürü” temasında yer alan “*Bu da Benim Öyküm*”, “*Arıyorum*” ve “*Canım Kitaplığım*” metinleri ve bu metinlerin etkinliklerinde tenkide zemin hazırlayan unsurlar tespit edilmiş ve bu unsurların öğrencileri analitik düşünmeye ve ifadeye yönlendirdikleri görülmüştür.

“Millî Mücadele ve Atatürk” temasında yer alan metinlerin genelinde tenkide yönelik zemin hazırlayan unsurlar ve bu unsurların analitik düşünmeye ve ifadeye katkıları “*Türk Askerinin Cesareti*” ve “*15 Temmuz*” metni etkinlik sorularında, “*Yaşlı Nine*” metnini içeriğindeki bir diyalogda olduğu tespit edilmiştir.

“Bilim ve Teknoloji” teması “*Aziz Sancar*”, “*İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?*” ve “*Teknoloji Bağımlılığı*” metinleri ve bu metinlerin etkinliklerinde tenkide yönelik zemin hazırlayan unsurların örnekleri tespit edilmiş ve bu unsurların öğrencileri analitik düşünmeye ve düşüncelerini ifade etmeye yönlendirdikleri görülmüştür.

“Erdemler” temasında “*Vermek Çoğalmaktır*” metni genelinde ve “*Gümüş Kanat*” metni etkinliğinin birinde yer alan tenkide yönelik zemin hazırlayan unsurlar tespit edilmiştir.

“Doğa ve Evren” temasında yer alan “*Merak Ettiklerimiz*”, “*Afyon*” ve “*Su Kirliliği*” metinleri ve bu metinlerin etkinliklerinde tenkide yönelik zemin hazırlayan olduğu tespit edilmiş ve bu unsurların öğrencileri analitik düşünmeye ve ifadeye yönlendirdiği görülmüştür.

“Millî Kültürümüz” temasında yer alan “*Anadolu*” ve “*Tarhananın Öyküsü*” metinlerinde tenkide zemin hazırlayan unsurlar tespit edilmiştir.

“Sağlık ve Spor” teması “*Bisiklet Zamanı*” ve “*Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap*” metinlerinin birer etkinliğinde, “*Yemek, İçmek ve Sindirmek*” metni ve bir etkinliğinde yer alan tenkide zemin hazırlayan unsurlar ve bu unsurların analitik düşünmeye ve ifadeye katkılarının olacağı tespit edilmiştir.

“Birey ve Toplum” temasında yer alan “*Evet Efendim*”, “*Sen de Bir İyilik Yap*” ve “*Dostluğa Dair*” metinleri ve onların etkinliklerinde yer alan tenkide yönelik zemin hazırlayan unsurlar tespit edilmiş ve bu unsurların analitik düşünmeye ve ifadeye katkıları olabileceği düşünülmüştür.

Kitapta yer alan metin ve etkinliklerin her birinde eşit sayıda tenkide zemin sağlayacak unsurların olmayışı sonucu Bal (2018), Güntekin (2019) ve Kayhan, vd. (2019)'nin Türkçe ders kitapları üzerinde yapmış oldukları 21. yüzyıl becerileri açısından inceleme sonuçları ile örtüşmektedir. Çağın ihtiyacı olan yetkinliklere sahip bireylerin yetişmesi için 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda ders kitaplarının hazırlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda ders kitabı yazarları tenkide zemin hazırlayacak metin seçme ve etkinlikler hazırlama konusunda gerekli çalışmaları yapmalıdırlar.

Başoğlu ve Mutlu (2012), Temizkan (2014), Ceran (2015), Demir ve Baş (2019), Batur ve Soyuçok (2019)'un Türkçe ders kitapları üzerinde eleştirel düşünme unsurları açısından yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre Türkçe ders kitaplarında yer alan eleştirel düşünme unsurlarının düzenli bir dağılım göstermemesi araştırmamızın sonuçları ile örtüşmekte; Büyükarıslan (2011)'in yapmış olduğu araştırmanın Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin etkinlikleri yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerileriyle örtüşmektedir, sonucu ile örtüşmemektedir.

Gelecek kuşakların tenkit düşüncesine ve analitik düşünceye sahip olması düşünen, araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşma yollarını bilip doğru bilgi ile yanlış bilgiyi birbirinden ayırabilen bir yeni nesil için oldukça önemlidir. Tenkit, bireylerin zekâsını güçlendirir ve sorun çözme kabiliyetlerini geliştirir. Bu sebeplerle Türkçe ders kitaplarında yer alan metin ve etkinliklerin tenkide zemin hazırlayacak düzeyde seçilmesi gerekmektedir. Tenkit ve analitik düşünmeyi sağlayan metin ve etkinlik örneklerinin az olduğu temalarda gerekli düzenlemeler yapılmalı, öğrenciler bu becerilerden yoksun bırakılmamalıdır.

Kaynakça

- Bal, Mazhar (2018). Türkçe Dersinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, S:13(4).
- Başoğlu, Nuran ve Mutlu, Betül (2012). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Eleştirel Düşünme Eğitime Uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, S:20(3).
- Batur, Zekerya ve Soyuçok, Mehmet (2019). Atasözlerinde Eleştirel Düşünme Unsurları: Türkçe Ders Kitapları. *Folklor/Edebiyat*, S:100(4).
- Büyükarıslan, Zühal (2011). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Etkinliklerinin Eleştirel Düşünme Becerileriyle Örtüşme Düzeyi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyükköztürk, Şener; Kılıç Çakmak, Ebru; Akgün, Özcan Erkan; Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA.

- Ceran, Dilek (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S: 8(3).
- Demir, Hatice ve Baş, Özlem (2019). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Eleştirel Düşünme Ölçütlerini Karşılama Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, S:8(2).
- Ercilasun, Ahmet Bircan (2018). *Servet-İ Fünun'da Edebi Tenkit*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Filizok, Rıza (2008). Eğitimde Tenkit Düşüncesini Geliştirme Yolları. <http://www.ege-edebiyat.org/>, 03.01.2019.
- Güntekin, Harun (2019). *Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kalkan, Hasan Kazım (2016). *Almanya'da ve Türkiye'de Ortaöğretimde Okutulan Ders Kitaplarına Edebiyat Didaktiği Açısından Bir Yaklaşım (Doktora Tezi)*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Karadüz, Adnan (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies*, S:5(13).
- Kavcar, Cahit (2017). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayhan, Ebuzer; Altun, Sertel; Gürol, Mehmet (2019). Sekizinci Sınıf Türkçe Eğitim Programı (2018)'nın 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S:10(2).
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Merriam, Sharan B. (2018). *Nitel Araştırma* (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Moran, Berna (2014). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Sebetçi, Özel, Aksu, Gökhan (2014). Öğrencilerin Mantıksal ve Analitik Düşünme Becerilerinin Programlama Dilleri Başarısına Etkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, S:13(25).
- Şengül, Mehmet Bakır (2001). *Refik Halit Karay'ın Hikayelerinde Sosyal Tenkit*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.
- Tarlan, Ali Nihad (2017). *Edebiyat Meseleleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Temizkan, Mehmet (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Temel Beceriler Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, S: 2(1).
- Tok, Emel ve Sevinç, Müzeyyen (2012). Düşünme Becerileri Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*. S:164(37). 204-222.
- Yalçın, Alemdar ve Aytaş, Gıyasettin (2012). *Tiyatro ve Canlandırma: Sahneleme Bilgileri*. Ankara: Akçağ Yayınları.



ÖZ YETERLİK İNANCI KAYNAKLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN YENİDEN DÜZENLENMESİ¹

REVISION OF THE SCALE OF DETERMINING THE SOURCES OF SELF-EFFICACY BELIEF FOR MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Ali ARSLAN*

Hilal DURMAZ UZUNOĞLU**

Özet:

Bandura, öz yeterlik inancının dört temel kaynaktan beslendiğini öne sürmüştür. Bunlar doğrudan yaşantılar (performans başarıları, kişisel deneyimler), dolaylı yaşantılar, sözel (sosyal) ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar şeklindedir. Bu çalışmanın amacı “İlköğretim Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği”ni yeniden düzenlemek ve yeni formun ortaokul öğrencilerine uygunluğunu incelemektir. Ölçeğin yeni formunda maddeler soru şeklinde ifade edilip; seçenekler çok artırır (5), oldukça artırır (4), orta düzeyde artırır (3), biraz artırır (2), hiç artırmaz (1) şeklinde oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri matematik dersini temel alarak yazılmıştır. Çalışmanın verileri 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde 1884 ortaokul öğrencilerinden elde edilmiştir. Ölçeğin öğrenci grubuna uygunluğunu test edebilmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonunda ölçeğin 4 faktörlü ve 12 maddeden oluşan yapısının aynen korunduğu, diğer bir deyişle ölçeğin yeni formunun ortaokul öğrencileri üzerinde geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlik inancı, öz yeterlik inancı kaynakları, doğrulayıcı faktör analizi, ortaokul öğrencileri.

¹ Bu çalışma Hilal DURMAZ UZUNOĞLU’nun yüksek lisans tezinden türetilmiş olup, 26. uluslararası eğitim bilimleri kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

* Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Zonguldak / TÜRKİYE aliarslan.beun@gmail.com ORCID: 0000-0002-3707-0892

** Yüksek Lisans Öğrencisi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak / TÜRKİYE hilal_drmz@hotmail.com ORCID: 0000-0002-1514-8310

Abstract

Bandura argued that self-efficacy belief is nourished by four sources. These are mastery performance (performance accomplishments), vicarious experiences, verbal (social) persuasion, physiological and emotional states. The aim of this study is to rearrange the "Determining the Sources of Self-Efficacy Beliefs of Primary School Students" scale and to examine the revision of the new form for middle school students. In the new form of the scale prepared for secondary school students, the items were expressed in the form of question and the options were formed in the 5-point Likert; highly increase (5), quite increase (4), moderate increase (3), slightly increase (2), never increase (1). The scale items are based on mathematics. Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to demonstrate suitability of this new form of the scale for the middle school students. At the end of the study, it was found that the structure of scale with 4-factor and 12-item was protected, in other words, the new form of the scale gave valid and reliable results on middle school students.

Keywords: Self-efficacy belief, sources of self-efficacy belief, confirmatory factor analysis, middle school students.

GİRİŞ

1. Öz Yeterlik İnancı

Öz yeterlik inancı yüksek olan öğrenciler belirli bir performans için daha çok çaba gösterirken bu doğrultuda daha zor pes eder. Bunun yanı sıra bu öğrenciler daha az kaygı sorunları yaşayarak öğrenmelerine olumlu katkı sağlar (Bandura, 1982). Öz yeterlik inancı düşük olan öğrenciler ise fazla gayret etme ihtiyacı duymayarak, öğrenmemeyi kabullenmeye daha meyillidir. Aynı zamanda başarısız olma düşüncesinin hakim olması nedeniyle birey, sorumluluk almaktan uzak durur ya da çabuk pes etme eğiliminde olur. Bu durumlarda öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1982). Bu sebeple öğrencilerin öz yeterlik inancı hakkında bilgi veren ve bu inancı besleyen kaynakların bilinmesi, öz yeterlik inancı yüksek öğrenciler yetiştirme konusunda rehberlik edebilir.

2. Öz Yeterlik İnancının Kaynakları

Bandura (1977, 1986, 1994, 1997), öz yeterlik inancının dört temel kaynaktan beslendiğini ifade etmiştir. Bunlar doğrudan yaşantılar (performans başarıları, kişisel deneyimler), dolaylı yaşantılar, sözel (sosyal) ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar.

Aşağıda sırasıyla öz yeterlik inancı kaynakları hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Doğrudan Yaşantılar

Öz yeterlik inancı kaynaklarından ilki olan doğrudan yaşantılar, bireyin gerçek deneyimlerinden oluşan her durum olarak değerlendirilebilir (Bandura, 1997). Bireylerin yaşadıklarına ilişkin algıları ve oluşturduğu fikirler; aynı ya da benzer durumlarda yaşayacaklarını da olumlu ya da olumsuz yönden etkilemektedir (Bandura, 1989). Başarılı deneyimler bireyin davranışlarına olumlu olarak yansır ve öz yeterliğine de katkı sağlar. Başarısız deneyimler ise; öz yeterlik inancını zedeler ve sonraki davranışlarda olumsuz etkileri ortaya çıkarır (Bandura, 1994). Doğrudan yaşantılar; kişisel deneyimlerden oluşması nedeniyle öz yeterlik inancı kaynaklarından en güçlüsü olarak nitelendirilmektedir (Bandura, 1986).

2.2. Dolaylı Yaşantılar

Öz yeterlik inancı kaynağı olarak kabul edilen başka bir etken ise; dolaylı yaşantılardır. Bireyin doğrudan yaşamadığı ancak kendisiyle benzerlik kurduğu veya örnek aldığı kişilerin yaşadıkları ya da sadece şahit olduğu anlardan edindikleri de öz yeterlik inancını etkilemektedir (Bandura 1997).

2.3. Sözel İkna

Öz yeterlik inancı kaynaklarından bir başkası ise sözel iknadır ve bu etken bireyin sosyal çevresinden duydukları olarak nitelendirilebilir (Bandura, 1994). Sözel dönütler, olumlu-olumsuz pekiştireçler, ikna edici, etkileyici ya da cesaretlendirici konuşmalar sözel ikna yöntemlerinden sayılabilir. Bireyin arkadaşları, öğretmeni, anne-babası vb. çevresinden gelen bir konuşma sözel ikna olarak kabul edilip, o da öz yeterliğin artmasında rol oynamaktadır (Bandura, 1997). Bireyin bir etkinliği yapma konusunda aldığı her dönüt onun için sözel iknadır. Bu dönütler olumlu olduğunda öz yeterliği artırır. Ancak devamındaki yaşantılar olumsuz sonuçlanırsa bu öz yeterlik artışı da geçici olacaktır (Schunk, 1991).

2.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar

Bandura'ya göre bir diğer öz yeterlik inancı kaynağı ise fizyolojik ve duygusal durumlardır. Öğrenme sırasında yaşanan kalp

atışı hızı, terleme, korku, kaygı gibi durumlar öz yeterliği etkileyen psikolojik durumlar olarak nitelendirilmektedir (Schunk, 1991). Kısacası öğrencilerin ruhsal ve fizyolojik durumları da buna örnek verilebilir. Bireyin etkinliği yaparken hissettiği duygular yaptığı görevi tekrar etme isteğini ve o görevi başaracağına olan inancını da doğrudan etkilemektedir (Usher ve Pajares, 2009).

Ülkemizde öz yeterlik inancı üzerine yapılan ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde çeşitli alanlara ilişkin ilgili kişilerin öz yeterlik inancı düzeylerini belirlemeye dönük ölçeklerin yayın olarak çalışıldığı görülmektedir. Öz yeterlik inancı kaynaklarını belirlemeye dönük ölçek geliştirme çalışmalarının oldukça yeni olduğu söylenebilir. Bu ölçekler öğrencilere dönük ölçekler ile öğretmen ve öğretmen adaylarına dönük ölçekler olarak sınıflandırılabilir.

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öz yeterlik inancı kaynaklarını belirlemeye dönük olarak Çapa Aydın, Uzunıtyaki Kondakçı, Temli ve Tarkin (2013) tarafından bir ölçek uyarlama çalışması yapılmıştır. Kieffer ve Henson (2000)'un öğretmenlere dönük olarak geliştirmiş oldukları öz yeterlik inancı kaynakları ölçeği öğretmeler ve öğretmen adayları üzerinde denenmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarını belirlemeye dönük Arslan ve Akcaalan (2017) tarafından geliştirilen ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Bandura (1997) tarafından önerilen dört kaynağı kapsayacak şekilde oluşturduğu gözlenmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçeği geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

Ülkemizdeki ilgili literatür incelendiğinde ilk olarak Özyürek (2002) tarafından Lent, Lopez, Brown ve Gore (1996)'nin benzer bir ölçeğinden yararlanarak geliştirilmiştir. Ölçek, lise öğrencileri için "Matematik Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynaklar Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. Daha sonra ise yaptığı açımlayıcı faktör analizi çalışması sonucunda bu ölçeğin maddelerinde ve faktör yapısında bazı değişiklikler yapmıştır (Özyürek, 2005). Daha sonra Özyürek (2010), geliştirdiği ölçeğin yapı ve ayırt edici geçerliği sürecini açıklayan başka bir çalışma daha yapmıştır. Aybay (2005) tarafından benzer şekilde matematik öz yeterlik inancı kaynaklarını belirlemeye dönük ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada Özyürek (2002) tarafından geliştirilen ölçekten yararlanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu

bulunmuştur. Bu ölçeekte performans başarıları ve sözel ikna aynı faktörde toplanmış, dolaylı yaşantılar ile fizyolojik ve duygusal durumlar ayrı bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Yurt ve Sünbül (2014) ile Kontaş ve Özcan (2017) tarafından da ortaokul öğrencilerine dönük bir ölçek uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalarda Usher ve Pajares (2009) tarafından geliştirilen matematik öz yeterlik kaynakları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Bu ölçek de dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek faktörleri her biri 6'şar maddeden oluşan kişisel deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel iknalar ve fizyolojik durumlar faktörlerinden oluşmaktadır. Her iki çalışmada da orijinal ölçeğin Türkçe formunun da ülkemizde okuyan ortaokul öğrencileri üzerinde geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

Kıran ve Sungur (2012) tarafından ortaokul öğrencilerinin fen öz yeterlik inancı kaynaklarını belirlemeye dönük Lent, Lopez ve Bieschke (1991) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlanması çalışması yapılmıştır. Bu ölçek de Bandura (1997) tarafından önerilen kaynaklara uygun bir yapıya sahiptir. Yapılan analiz neticesinde orijinal ölçeğe göre güvenirliği daha düşük sonuçlar verdiği bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı değerlerinin düşük olmasının sebebi pilot çalışmaya katılan öğrenci sayısının nispeten az olması olabilir.

Arslan (2012), ilköğretim öğrencilerinin öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inançlarını yordama gücünü belirleyebilmek amacıyla yaptığı çalışmada 'Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği'ni geliştirmiştir. Bu ölçek de Bandura (1997) tarafından önerilen kaynaklara uygun olarak dört faktörlü yapıya sahiptir. Ölçeğin orta öğretim öğrencilerine uyarlanması Güneri ve Arslan (2018) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin orta öğretim öğrencilerine uygunluğu İngilizce dersinde test edilmiştir. Bu çalışmada da aynı ölçeğin yeni versiyonunun ortaokul öğrencilerine uygunluğu denenmiştir. Ölçek uyarlaması matematik dersi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, Arslan (2012) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen 'Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği'nin ifade şekli ve seçenekleri yeniden düzenlenmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan yeni formun geçerlik ve güvenirlik analizi yapılarak ortaokul öğrencileri üzerinde nasıl bir sonuç verdiği belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Ölçeğin yeni versiyonunun ortaokul öğrencilerine uygun olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu sayede ölçeğin orijinal formunun ortaya koyduğu yapının yeni formda doğrulanıp doğrulanmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

2. Çalışma Grubu

Çalışmanın verileri 2015-2016 öğretim yılının bahar döneminde Zonguldak ili Ereğli ilçesinde yer alan 1884 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Katılımcıların % 50,8'i kız öğrenciden oluşurken, % 49,2'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin % 31,6'sı 5. sınıf, %28,9'sı 6. sınıf, % 20,6'sı 7. sınıf ve % 18,8'i 8. sınıf öğrencisidir.

3. Veri Toplama Aracı

3.1. İlköğretim Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği

Çalışmada uyarlama çalışması yapılan ölçek Arslan (2012) tarafından geliştirilmiş olan “İlköğretim Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği”dir. Orijinal ölçek, “5’li Likert Tipi Ölçek” (tamamen katılıyorum için 5, katılıyorum için 4, karasızım için 3, katılmıyorum için 2, kesinlikle katılmıyorum için 1 puan) şeklindedir. Ölçek, her biri 3 maddeden oluşan toplam 4 faktörlü yapıya sahiptir. Bu dört faktör Bandura tarafından öne sürülen öz yeterlik inancı kaynaklarına da uygun olacak şekilde performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum şeklinde adlandırılmıştır.

Tablo 1: İlköğretim Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeğine ait Veriler

Faktör	Performans Başarıları	Dolaylı Yaşantılar	Sözel İkna	Psikolojik Durum
N	3	3	3	3
Faktör Yüğü	0,74 – 0,78	0,72 – 0,79	0,64 – 0,82	0,68 – 0,71
Açıklanan Varyans	31,47	11,27	10,68	8,97
A	0,70	0,68	0,68	0,69

Bu faktörler, toplam varyansın % 62,4'ünü açıklamaktadır. Performans başarıları faktörünü oluşturan maddelerinin faktör yükleri 0,74 ile 0,78 arasında değişip, güvenilirlik katsayısı 0,70'tir. Bu faktör yalnız başına toplam varyansın % 31,471'ini açıklamaktadır. Dolaylı yaşantılar faktörünü oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,72 ile 0,79 arasında değişip, güvenilirlik katsayısı 0,68'dir. Bu faktör yalnız başına toplam varyansın %11,273'ünü açıklamaktadır. Sözel ikna faktörünü oluşturan maddelerinin faktör yükleri 0,64 ile 0,82 arasında değişip, güvenilirlik katsayısı 0,68'dir. Bu faktör yalnız başına toplam varyansın %10,685'ini açıklamaktadır. Psikolojik durum faktörünün oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,68 ile 0,71 arasında değişip, güvenilirlik katsayısı 0,69 olduğu belirtilmiştir. Bu faktör yalnız başına toplam varyansın % 8,970'ini açıklamaktadır.

4. Verilerin Analizi

Ölçeğin bu yeni formunun ortaokul öğrenci grubuna uygunluk durumunu ortaya koyabilmek amacıyla Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz neticesinde ölçek faktörleri ve bu faktörleri oluşturan maddelerin öğrenci grubundan elde edilen verilere uygunluğunu belirleyebilmek amacıyla uyum indeksi ölçüleri olan χ^2/sd , RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI ve NFI değerleri incelenmiştir. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini ortaya koyabilmek için düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri incelenirken, güvenilirlik için Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır.

BULGULAR

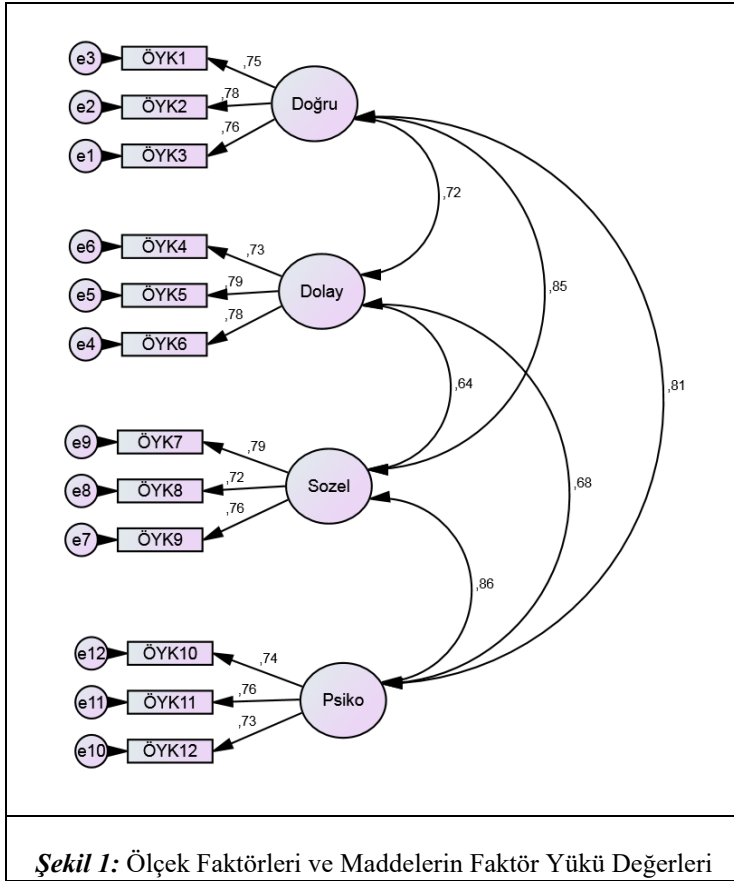
Bu çalışmada Sosyal öğrenme kuramında önerilen öz yeterlik inancı kaynaklarını temele alarak Arslan (2012) tarafından ortaokul (6-8. Sınıflar) öğrencileri için geliştirilen öz yeterlik inancı kaynaklarını belirleme ölçeğinin yeni formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yeni formunda maddeler soru şeklinde ifade edilip; seçenekler çok artırır (5), oldukça artırır (4), orta düzeyde artırır (3), biraz artırır (2), hiç artırmaz (1) şeklinde oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri matematik dersini temel olarak yazılmıştır.

Analiz neticesinde elde edilen uyum indeksleri değerleri tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 2: Uyum İndeksleri Değerleri.

χ^2/sd	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI	NFI
4,132	0,041	0,022	0,983	0,972	0,986	0,982

Modelin iyilik uyum indeksi değerleri incelendiğinde χ^2/sd değerinin 4,13, RMSEA değeri 0,041, SRMR değeri 0,02, GFI 0,98, AGFI 0,97, CFI değeri 0,99, NFI değeri 0,98 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler incelendiğinde modelin öğrenci cevapları ile oldukça uyumlu olduğu söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999). Doğrulamalı faktör analizi neticesinde maddelerin faktör yük değerleri belirlenerek şekil 1’de sunulmuştur.



Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymada madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Aynı zamanda ölçek maddelerinin iç tutarlılık katsayılarını orta koyabilmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Tablo 2’de ölçeği oluşturan faktörler, bu faktörlere ait maddeler, maddelerin faktör yükü değerleri ile madde-toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerleri sunulmuştur.

Tablo 3: Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri, Madde-Toplam Korelasyonları ve İç Tutarlılık Katsayıları

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Madde-Toplam Kor.	α
Doğrudan Yaşantılar	1	0,75	0,64	0,81
	2	0,78	0,69	
	3	0,76	0,64	
Dolaylı Yaşantılar	4	0,73	0,63	0,81
	5	0,79	0,68	
	6	0,78	0,67	
Sözel İkna	7	0,79	0,67	0,80
	8	0,72	0,62	
	9	0,76	0,64	
Psikolojik Durum	10	0,74	0,61	0,79
	11	0,76	0,65	
	12	0,73	0,61	

Analiz neticesinde ölçek faktörlerinden olan *doğrudan yaşantılar* faktörünün faktör yüklerinin 0,75 ile 0,78 arasında, madde-toplam korelasyonlarının 0,64 ile 0,69 arasında değiştiği görülmüştür. Bu faktörün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) 0,81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin *dolaylı yaşantılar* faktörünün faktör yüklerin 0,73 ile 0,79 arasında, madde-toplam korelasyonlarının 0,63 ile 0,68 arasında değiştiği görülmüştür. Bu faktörün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) 0,81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin *sözel ikna* faktörünün faktör yüklerin 0,72 ile 0,79 arasında, madde-toplam korelasyonlarının 0,62 ile 0,67 arasında değiştiği görülmüştür. Bu faktörün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) 0,80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin *psikolojik durumlar* faktörünün faktör yüklerin 0,73 ile 0,76 arasında, madde-toplam korelasyonlarının 0,61 ile 0,65 arasında değiştiği görülmüştür. Bu faktörün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) 0,79 olarak bulunmuştur. Buna göre öz yeterlik inancı kaynaklarını belirleme ölçeğini oluşturan maddelerin ayırt ediciliklerinin ve güvenilirliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle ölçek maddeleri öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarını doğru bir şekilde ortaya çıkarabildiği söylenebilir.

SONUÇ

Bu çalışmada ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş olan öz yeterlik inancı kaynaklarını belirleme ölçeğinin yeni formunun ortaokul öğrenci grubuna uygunluğu incelenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen uyum indeksleri değerlerine göre ölçeğin yeni formunun ortaokul öğrencilerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz neticesinde elde edilen faktör yükleri ölçek maddelerinin içerisinde yer aldıkları faktöre uygun olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini belirleyebilmek amacıyla yapılan madde toplam korelasyonları yapı geçerliliğinin yük olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada hesaplanan faktör yükleri ile orijinal çalışmada elde edilen faktör yükü değerleri birbirine oldukça yakındır.

Ölçek maddelerinin iç tutarlılığını ortaya koyabilmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı (α) değerlerinin de oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bu değerler aynı zamanda orijinal ölçek geliştirme çalışması sürecinde elde edilen değerlerden de yüksektir. Bu değerler ölçek faktörlerinin öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarını doğru bir şekilde ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu sebeple ölçek öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarını belirleyebilmek amacıyla kullanılabilir. Bu çalışma, matematik dersi kapsamında yapılmıştır. Ölçek maddelerindeki ders adı değiştirilerek ölçek diğer derslerde de kullanılabilir.

Bu çalışmada EK 2'deki ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Aynı zamanda EK 3'te yer alan alternatif ölçek de geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılarak kullanılabilir.

Kaynaklar

- Arslan, A. (2012). Predictive Power of the Sources of Primary School Students' Self-Efficacy Beliefs on Their Self-Efficacy Beliefs for Learning and Performance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1915-1920.
- Arslan, A., ve Akcaalan, M. (2017). The development of prospective teachers' self-efficacy belief sources scale. 26th International Congress on Educational Sciences, April 20-23, 2017, Antalya, Turkey.

- Aybay, Y. (2005). *İlköğretim 8. sınıf öğrencileri için matematik yetkinlik beklentisi ölçeklerini geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self efficacy, In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Temli, Y. ve Tarkin, A. (2013). Adaptation of sources of self-efficacy inventory into Turkish. *Ilkogretim Online*, 12(3), 749-758.
- Güneri, B. ve Arslan, A. (2018). Öz yeterlik inancı kaynaklarını belirleme ölçeğinin ortaöğretim öğrencilerine uyarlanması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 256-268.
- Hu, Lie T. ve Bentler, Peter M. (1999); "Cut-Off Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*," 6, 1-55. Publisher Full Text, *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kıran, D ve Sungur, S. (2012). Middle school students' science self-efficacy and its sources: examination of gender difference. *Journal of Science Education and Technology*, 21(5), 619-630.
- Kieffer, K. M. ve Henson, R. K. (2000, Nisan). Development and validation of the sources of selfefficacy inventory (SOSI): Exploring a new measure of teacher efficacy. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA.
- Kontaş, H., ve Özcan, B. (2017). Adapting sources of middle school mathematics self-efficacy scale to Turkish culture. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6(4), 288-294.
- Lent, R. W., Lopez, F. G. ve Bieschke, K. J. (1991). Mathematics Self-Efficacy: Sources and Relation to Science-Based Career Choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38(4), 424-430.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., Brown, S. D. ve Gore Jr, P. A. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 292-308.
- Özyürek, R. (2002). Liseli öğrenciler için matematik yetkinlik beklentisi bilgilendirici kaynaklar ölçeğinin geliştirilmesi: Ön çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 502-531.

- Özyürek, R. (2005). Informative sources of math-related self-fficacy expectations and their relationship with math-related self-efficacy, interest, and preference. *International Journal of Psychology*, 40(3), 145-156.
- Özyürek, R. (2010). The reliability and validity of the mathematics self-efficacy informative sources scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 439-447.
- Yurt, E., ve Sünbül, A. M. (2014). Matematik öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176).
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Usher, E. L. ve Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary educational psychology*, 34(1), 89-101.

ÖLÇEKLER

Ek 1: İlköğretim Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği

	Tamamen Katılıyor (5)	Katılıyor (4)	Kararsız (3)	Katılmıyor (2)	Hiç Katılmıyor
1. Derste verilen görevleri başarı ile yerine getirmek o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
2. Sınıf arkadaşlarımdan dersi öğrenebildiğini görmek o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
3. Öğretmenimin beni desteklemesi o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
4. Öğretmenimin güler yüzlü olması o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
5. Dersi anladığımı görmek o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
6. Sınıf arkadaşlarımdan dersten yüksek notlar aldığını görmek, benimde o dersten yüksek notlar alabileceğime inancımı artırır.					
7. Ailemin beni desteklemesi o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
8. Dersin eğlenceli geçmesi o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
9. Derse aktif olarak katılmak o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
10. Sınıf arkadaşlarımdan başarılarından dolayı ödüllendirilmeleri benim de o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
11. Öğretmenimin benim hakkımda olumlu konuşmalar yapması o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
12. Derste kendimi rahat hissettiğim zaman o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					

Ek 2. Ortaokul Öğrencileri İçin Uyarlanmış Ölçek

		Hiç Artırmaz	Biraz Artırır	Orta Düzeyde	Oldukça Artırır	Çok Artırır
1	<u>Matematik dersinde</u> verilen görevleri başarı ile yerine getirmek o dersi öğrenebileceğime olan inancımı...	1	2	3	4	5
2	<u>Matematik dersini</u> anladığımı görmek o dersi öğrenebileceğime olan inancımı...	1	2	3	4	5
3	<u>Matematik dersine</u> aktif olarak katılmak o dersi öğrenebileceğime olan inancımı...	1	2	3	4	5
4	Sınıf arkadaşlarımla <u>matematik dersini</u> öğrenebildiğimi görmek o dersi öğrenebileceğime olan inancımı...	1	2	3	4	5
5	Sınıf arkadaşlarımla <u>matematik dersinden</u> yüksek notlar aldığımı görmek, benim de o dersten yüksek notlar alabileceğime olan inancımı...	1	2	3	4	5
6	Sınıf arkadaşlarımla başarılarından dolayı ödüllendirilmeleri benim de <u>matematik dersini</u> öğrenebileceğime olan inancımı...	1	2	3	4	5
7	Öğretmenimin beni desteklemesi <u>matematik dersini</u> öğrenebileceğime olan inancımı...	1	2	3	4	5
8	Ailemin beni desteklemesi <u>matematik dersini</u> öğrenebileceğime olan inancımı...	1	2	3	4	5
9	Öğretmenimin benim hakkımda olumlu konuşmalar yapması <u>matematik dersini</u> öğrenebileceğime olan inancımı...	1	2	3	4	5
10	Öğretmenimin güler yüzlü olması <u>matematik dersini</u> öğrenebileceğime olan inancımı...	1	2	3	4	5
11	<u>Matematik dersinin</u> eğlenceli geçmesi o dersi öğrenebileceğime olan inancımı...	1	2	3	4	5
12	<u>Matematik dersinde</u> kendimi rahat hissetmem o dersi öğrenebileceğime olan inancımı...	1	2	3	4	5

EK3. Alternatif Ölçek

		Hiç Artırmaz	Biraz Artırır	Orta Düzeyde Artırır	Oldukça Artırır	Çok Artırır
1	Matematik dersinde verilen görevleri başarı ile yerine getirmek o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
2	Matematik dersini anladığını görmek o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
3	Matematik dersine aktif olarak katılmak o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
4	Sınıf arkadaşlarının matematik dersini öğrenebildiğini görmek o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
5	Sınıf arkadaşlarının matematik dersinden yüksek notlar aldığını görmek, senin de o dersten yüksek notlar alabileceğine inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
6	Sınıf arkadaşlarının başarılarından dolayı ödüllendirilmeleri senin de matematik dersini öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
7	Öğretmenin seni desteklemesi matematik dersini öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
8	Ailenin seni desteklemesi matematik dersini öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
9	Öğretmenin senin hakkında olumlu konuşmalar yapması matematik dersini öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
10	Öğretmenin gülür yüzlü olması matematik dersini öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
11	Matematik dersinin eğlenceli geçmesi o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
12	Matematik dersinde kendini rahat hissetmen o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5

ORTAOKUL MATEMATİK DERSİNDE YAZIN TÜRLERİNİN KULLANIMINA İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

REGARDİNG THE USE OF LİTERATURE TYPES İN MIDDLE SCHOOL MATHEMATİCS LESSON AN ASSESSMENT: STUDENT VİEWS

Gökçen Gülrü BULUT*
Mine AKTAŞ**

Özet

Bu çalışmanın amacı; yazın türlerinden hikâye, masal, şiir, anı ve mektup türleri kullanılarak yapılandırılan yazma etkinlikleri ile yürütülen matematik derslerine yönelik öğrencilerin görüşlerini incelemektir. Çalışma, Ankara İli Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunda 7.sınıf düzeyinde öğrenim gören 32 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, özel durum çalışmasıdır. Bu çalışmayla öğrencilerin matematik dersinde yazın türlerinin kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla veri toplama aracı olarak araştırmacı-öğretmen tarafından geliştirilen 7 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşleri, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazın türlerinin matematik dersinde kullanımı ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Bu çalışmayla öğrenci görüşlerine göre yazın türleri kullanılarak öğretimi gerçekleştirilen matematik dersinin anlamlı öğrenme sağladığı, eğlenceli ve ilgi çekici olduğu, akılda kalıcılığı artırdığı tespit edilmiştir. Böylece matematik öğretiminde bir öğrenme aracı olarak yazın türlerinin kullanımının, öğrencilere olumlu katkılar sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, yazın türleri, yazarak öğrenme.

Abstract

* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Hasan Ali Yücel Ortaokulu, Ankara, TÜRKİYE gulrubulut@gmail.com ORCID: 0000-0002-2084-7327

** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı – Ankara / TÜRKİYE, mineaktas@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0003-3825-595X

The aim of this study is to examine students' views on mathematics lessons conducted with writing activities structured using stories, tales, poems, memoirs and letter types. The study was conducted with the participation of 32 middle school 7th grade students studying in a state school affiliated to the Ministry of National Education in Ankara. The study is a case study, and an interview form consisting of 7 open-ended questions developed by the researcher-teacher was used as a data collection tool to determine students' views on the use of literary genres in mathematics lesson. Students' views were analyzed using the descriptive analysis method. As a result of the research, it was seen that the students' opinions about the use of literary genres in mathematics lesson developed positively. It was concluded that the students' views that the mathematics lesson conducted by using literary genres provides meaningful learning, is fun and interesting, and increases memorability, supports the use of literary genres as a learning tool in mathematics teaching.

Keywords: Mathematics teaching, types of literature, learning by writing.

Giriş

Doğayı ve evreni açıklamada en iyi araç olduğu bilinen Matematik, kendine özgü kuralları ile aralarında anlamlı ilişkiler bulunan evrensel bir dildir ve bu dil sayesinde aynı zamanda güçlü bir iletişim aracıdır. Öğrencilerin matematiksel dili doğru ve etkin bir şekilde kullanabilmeleri, iletişim becerilerinin geliştirilmesiyle mümkündür. İletişim becerisini geliştirebilmenin bir yolu İlköğretim Matematik Öğretim Programında da belirtildiği gibi matematik hakkında yazmaktır (MEB, 2009).

Matematik hakkında yazma; öğrencilerin geçmiş öğrenmeleri üzerine derinlemesine düşüncelerine, düşüncelerini düzenleyerek birleştirmelerine, kavramları birbiriyle ilişkilendirerek kavramlardan anlam oluşturmalarına yardımcı olur. Yazma sürecinde düşünceler açık hale gelir. Yazma, öğrencilerin anlamalarının nasıl geliştiğini görmesine imkân verir, böylelikle anlamalarını geliştirmelerini destekler. Öğrenciler yazdıkları zaman; matematik hakkında aktif düşünür ve öğrenirler (Birken, 1989, p.33; Burns, 1995).

Yazma, öğrencilerin anlamasını güçlendiren bir öğrenme aracıdır. Öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri, bilgiyi farklı ortamlarda uygulayabilmeleri, kavramlar arası ilişkiyi kurabilmeleri; bilgiyi çeşitli temsil biçimlerine dönüştürebilmeleriyle yakından ilgilidir. Yazma sürecinde öğrenciler, kavramların anlamlarını zihinlerindeki bilgi dağarcığıyla bağlantı kurarak oluşturur ve yeni yollarla onları bağlayarak ek anlayışlar kazanır ve öğrenmelerini anlamlandırabilirler (Edwards, 2002).

Yazma, matematik yapmanın bir şeklidir; öğrencilerin matematikle gerçek dünya arasında bağlantı kurmaları için esnek ve özgün yoldur. Öğrenciler, öğrenme süreçlerindeki sahip oldukları duyguları, soruları ve matematiksel fikirleri arkadaşlarıyla paylaşmak için yazarlar (Staats ve Batteen, 2009).

Yazma aynı zamanda hem öğrenciye hem öğretmene anında geri bildirim sağlayan önemli bir değerlendirme aracıdır. Yazma esnasında öğrenciler düşüncelerini özetlerken, düşüncelerini gözden geçirip düzeltmeye de fırsat bulurlar (O'Connell, 2007). Yazarak öğrenciler neyi bilip bilmediklerinin farkına varırlar. Bildiklerinin farkında olmak, öğrencilerin gerçek yeteneklerini sergilemelerinde onları cesaretlendirir. Yazma, sadece çocukların öğrenmelerine katkı sağlamaz, aynı zamanda öğretmenler için öğrencilerin ne öğrendiklerini değerlendirmelerine yardım eder. Öğrencilerin yazıları; öğretmenlere öğretim programlarının öğrenme amaçlarını nasıl desteklediğini değerlendirmelerine yardım ederken; öğrenme için öğrencilerin bireysel anlama ve becerileri hakkında bilgi verir (Burns,1995). Öğretmenler; öğrencilerinden matematik hakkında yazmalarını istediklerinde öğrencilerin matematiksel düşünceleri hakkında fikir edinmeyi, kavram yanlışlarını belirlemeyi, çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını belirlemeyi, kendi öğretim tekniklerini değerlendirmeyi amaçlarlar. Bir başka deyişle öğretmenler, Matematik sınıfındaki yazma etkinlikleriyle matematik öğretilerini gözden geçirecek ve geliştirecek kalıcı bir kayıta sahip olurlar (Rothsteins & Lauber, 2007).

Alanyazında yazma çalışmalarının farklı uygulamaları ve çeşitleri vardır:

Macintosh (1991,p.423), matematik sınıflarında yer alan yazmanın dört formunu: kayıtlar, günlükler, açıklayıcı yazılar ve yaratıcı yazılar olarak gruplamıştır.

Miller (1991,p.516) literatür araştırmalarından yararlanarak yaptığı araştırmasında, sahip olduğu eğitimsel potansiyellere göre yazma türlerini; günlük yazma, bilgilendirici yazma, teşvik edici doğaçlama yazma, anlamlı ve iletişim amaçlı resmi (formal) yazma başlıkları altında tanımlamaktadır.

Burns (2004, p.30) ise sınıf içinde kullanılan yazma etkinliklerini dört gruba ayırmıştır:

Günlük veya liste tutma : Öğrencilerin derste yaptıkları çalışmalar hakkında yazdıkları bilgilerdir. Öğrenciler; öğrendikleri veya öğrenmekte oldukları konularla ilgili günlük tutarlarken, kendi öğrenme süreçlerini de kayıt altına almış olurlar.

Matematik problemleri hakkında yazma: Öğrencilerin problem çözme sürecindeki bütün düşüncelerini atlamadan yazarak ifade etmesidir. Öğrencilerin problem çözmesine fırsat verecek öğrenme ortamları oluşturarak , bu sürecin izlenmesi çok önemlidir.

Matematiksel düşünceleri açıklama: Öğrencilerden, bir konu veya matematik kavramı üzerine matematiksel düşüncelerini açıklayıcı yazılar yazmaları istenir. Böylelikle o konudaki bildikleri de değerlendirilir.

Yazma süreçleri hakkında yazma: Öğrencilerden o derste kullandıkları yazma etkinlikleri hakkında sevdikleri ve sevmedikleri yönleri ifade etmeleri istenir. Böylelikle ders boyunca şu aktiviteleri yaparken en zor gelen nokta...”, “Benzorlandım.” gibi ifadelerle düşünceler ortaya çıkarılır.

Her sınıf düzeyinde yazma etkinlikleri sistematik olarak birleştirilebilir. Böylece öğrenciler matematiksel olarak düşünmeyi, matematiksel düşüncelerini ve kavramlarını ifade etmeyi öğrenirler (Rothsteins & Lauber, 2007). İlkokul öğrencileri için matematik dersinde yazma, düşüncelerini resimler, şemalar ve kısa sözcüklerle ifade eden etkinlikler olsa da yazma ortaokul öğrencileri için düşüncelerini daha üst düzeyde açık ve ayrıntılı bir şekilde ifade etmeyi içerir. Bu seviyedeki öğrencilerden bir problemin çözüm aşamalarını açıklayabilmeleri ve topladıkları verileri tablo ve grafiklerle destekleyebilmeleri beklenir (O’Connell, 2007).

Yazma ile ilgili yurt içi ve yurt dışı yapılan çalışmalar incelediğinde, araştırmalarda yazma etkinliklerinin genelde Türkçe dersine ilişkin yazma becerisi üzerine yoğunlaştığı; not alma, özet çıkarma, serbest yazma, kontrollü yazma, yaratıcı yazma uygulamaları görülürken, Matematik hakkında yazma çalışmalarında ise problem hakkında düşüncelerini yazma, kelimelerden problem oluşturma, problemdeki eksik veriyi bularak problemi tamamlama gibi problem çözme sürecindeki yazma uygulamaları, öğrenci günlükleri ve öğretmen uygulamaları göze çarpmaktadır. İlgili çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Jurdak ve Zein (1998,p.412) yaptıkları araştırmalarında, 104 ilköğretim düzeyindeki öğrenciyi 52 şer kişilik iki gruba ayırmıştır. Birinci grupta günlük yazma etkinliği kullanmış, ikinci grupta ise aynı süre içinde sözel problem içermeyen alıştırmalar yaptırmıştır. Araştırmacı iki grubu; çalışma süresi boyunca uygulanan sınavların ortalaması yoluyla ölçülen matematik dersi başarısı, öğrencilerin kavramsal anlaması, işlem bilgisi, problem çözme ve matematiksel iletişim açısından incelemiştir. Yapılan değerlendirmede günlük yazan grubun ortalama puanı diğer gruba göre kavram anlama, işlem bilgisi, matematiksel iletişim alanlarında anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Buna karşın günlük yazan gruptaki öğrencilerin ortalama puanı diğer gruba göre

problem çözme, tutum ve matematik ders başarısı açısından belirgin bir şekilde farklılık olmadığı ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, matematik öğretiminde günlük yazma işlem bilgisinde, kavram öğrenmede ve matematiksel iletişimin artırılmasında öğrencilere bilişsel faydalar sağladığı ifade edilmiştir.

Ishii (2003,p.38) çalışmasında, yazma konusunda master ve doktora tezi yapan dört ortaokul matematik öğretmenin dersini izlemiş, ders notlarını incelemiş ve mülakat yapmıştır. Öğretmenler, yazmanın en önemli yararının öğrencinin düşünmesini desteklemesi ve sözlü iletişimini artırması olduğunu söylerken, kendilerine de öğrencileri tanıma, kendini yenileme ve verimliliği artırma fırsatı verdiğini belirtmişlerdir.

Pugalee'nin (2004,p.236) yaptığı çalışmada, 20 şer kişilik iki gruba ayrılan 9.sınıf cebir öğrencilerine, 6 tane matematik problemi verilmiş ve bu problemleri çözme süreçlerinin analizi yapılmıştır.1.gruptaki öğrencilere verilen problemi çözme sürecinde yoğun yazma etkinlikleri kullanılarak problem çözerken bütün düşüncelerini yazmaları istenmiştir. 2. grupta ise aynı problemlerin çözümünü öğrenciler bireysel olarak yaparken, bütün düşüncelerini sesli dile getirmeleri istenip bu süreç kasete alınmıştır. Araştırma sonucunda düşüncelerini yazılı olarak ifade eden öğrencilerin, sözlü ifade eden öğrencilerden daha başarılı problem çözümleri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yazılı grupta kâğıtların, diğer grupta kasetlerin analizi ile düşüncelerini yazarak ifade eden öğrencilerin durum tespiti yapabilme ve stratejik çalışabilme yeteneklerinin diğer gruba göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Atasoy (2005) çalışmasında; yazma etkinlikleri ile yürütülen matematik derslerini değerlendirmiştir. Araştırmacı tarafından işlenen derslerde geleneksel yöntemin içinde günlük tutma, açıklayıcı yazma, kurulan bir senaryo ile oluşan problem durumunu yazma ve ders sonunda ifadeler verip, bu ifadelerin karşılına duygu ve düşüncelerini yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırmacı da dersler sonunda gözlemleri ile ilgili günlükler tutmuştur. Araştırma sonunda; öğrencilerin yazıları, araştırmacı günlükleri, senaryoya verilen yazılı cevaplar ve 10 öğrenci ile gerçekleşen yarı yapılandırılmış mülakat sonuçları analiz edilmiş ve sonuçta kullanılan yazma etkinliklerinin sınıf içi matematiksel iletişimi artırdığı belirlenmiştir.

Kasa (2009); yazma etkinliklerinin, ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına olan etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, yazma etkinliklerinin matematik başarısını artırdığı görülmüş ancak tutumlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Kır (2011) ise; hikâyelerle matematik öğretiminin ilkökul 2.sınıf öğrencilerinin toplama-çıkarmaya ilişkin sözel problemleri çözme becerileri

üzerindeki etkililiğini incelediği çalışmasında, hikâyelerle matematik öğretiminin yüksek akademik başarı sağlamadığı ancak dersin sevilmesinde ve öğrencilerin derse katılımlarını arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmalar ışığında denilebilir ki; Matematik dersindeki yazma etkinlikleri ile öğrenci matematik hakkındaki tutumlarını, düşüncelerini dile getirebilir, öğrendiği yeni bilgileri kendi düşünce süzgecinden geçirebilir, eski öğrendikleriyle ilişkilendirebilir, öğrendiklerini tekrarlama fırsatı yakalayabilir, yaratıcılığı gelişebilir.

Bu çalışmada, matematik derslerinde yazın türlerinin kullanımı ile ilgili öğrencilerin sürece yönelik görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Matematik ve Türkçe derslerinin ilişkilendirildiği disiplinlerarası bu çalışma ile matematiği anlamlandırmak mümkündür. Yazın türleri kullanılarak yürütülen dersler ve problem çözme sürecine yönelik öğrenci görüşlerinin ortaya konması, bu yöntemin matematik öğretiminde bir öğrenme aracı olarak uygulanabilirliğine dair sonuçlara ulaşılması açısından önemlidir. Bu bağlamda çalışmada yazın türlerinin Matematik dersinde kullanılması, varolan öğrenme yaklaşımlarına alternatif sunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada, matematik dersinde yazın türlerinin kullanımı, öğrenciler için bilgilerini yapılandıracakları bir öğrenme ortamı oluşturarak, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için fırsatlar sağlayabileceği, yazma etkinliklerinin matematiği daha eğlenceli hâle getirerek derse olan ilgilerini arttırabileceği bunun sonucu olarak öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması olarak planlanıp yürütülmüştür. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmekte, bir olgu ya da olayın derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır. Araştırmalarda durum çalışmaları, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, olaya ilişkin açıklamalar geliştirmek ve olayı değerlendirmek için kullanılır (Büyüköztürk vd.,2010).

Araştırma, üç aşamada gerçekleşmiş olup; birinci aşamada, araştırmacı öğretmen tarafından “ oran- orantı yüzdeler” alt öğrenme alanında; şiir, hikâye, masal, mektup ve anı yazın türleri kullanılarak konuların işleniş yapılandırılmış; ikinci aşamada, her ders sonunda farklı yazın türleri ile kurgulanan problemler verilerek problem çözme süreci izlenmiş, son aşamada ise öğrencilerin matematiksel dili kullanarak matematik hakkında yazmalarına ve konuşmalarına fırsat vermek için istedikleri yazın türünü kullanarak kendi problem senaryolarını oluşturmaları istenmiştir. Aşağıda uygulama sürecinde

öğrencilerin yazın türlerini kullanarak oluşturdukları problem senaryolarından örnekler sunulmuştur:

AYŞE TEYZENİN EKMEK TARİFİ

Ayşe Teyze Köşke gittiğinde ve kendi malzemelerini ve ihtiyacını kendi kendine üretmek karşılığı biridir. Üretken bir insan olması sebebiyle ekmelelerde aklın adı kendisi yapar. Ailesi 6 kişilik olduğu için 6 kişilik ekmele yapıyor, fakat evlerine o aile 6 misafir geliyor. O da hangi malzemeyi ne kadar kullanacağını bilince her komşunun oğlu Bert'e davet ve malzemeleri alıyor ve hepsi ekmeleleri misafirlerine sunuyor.

1. - Ayşe Teyze'nin 6 kızlık torfina bakarak, 12 Kızlık torfında hangi malzemeler gerektiğini bulunuz.

Malzemeler (6 kisilik)

- * 2 su bardagi su
- * 2 qov kasigi kuru maya
- * 1 can kasigi tuz
- * 1



Malzemele (12 kisilik)

- * Bir paket un
* 4 su bardağı su
* 4 çay kaşığı kırmızı macun
* 2 ... 1 kaşığı tuz
örneği Kaşığı seker

$\frac{K}{6} \frac{U}{x^{0.5}}$	$\frac{K}{6} \frac{S}{x^2}$	$\frac{K}{6} \frac{M}{x^2}$	$\frac{K}{6} \frac{T}{x^1}$	$\frac{K}{6} \frac{S}{x^1}$
$12 \times \frac{0.5}{x}$	$12 \times \frac{2}{x^2}$	$12 \times \frac{2}{x^2}$	$12 \times \frac{1}{x}$	$12 \times \frac{1}{x}$
$6:6 \times 1$	$24:6 \times 4$	$24:6 \times 4$	$12:6 \times 2$	$12:6 \times 2$
		$x=4$	$x=2$	$x=2$

Hikâye yazın türü örneği

Perk 40

Kasir: seke

Bismillah

Panulirus versus

[illegible]

Masal yazın türü örneği

Günlerden Pazar Günü, 26 Haziran. O günü sırsılı günüm olarak ilan ettim. Çünkü o gün gittiğimiz mağazadaki indirimler hoşlandı. En bastan anlatayım. Dolanmaya etmiştik, sonra bir mağazaya girdik. Orada kendime güzel bir gömlek beğendim. Fiyatı 50 TL'ydi. Sonra yarı fiyatta indiğini öğrendim. Gömleği almak için kasaya getirdiğim de 20 TL vermemi istediler. Sağır mıyım, çünkü 50 TL'ni yarı fiyatı 25 TL'dir. Sonradan anladım ki kasada bir indirimle daha kışkılmıştım. Zaten sonraki günümde çok şansız geçirdim ve gün kullandığım, diğ-

$$\begin{array}{r} 50 \times \frac{1}{2} = 25 \\ \hline 25 \times \frac{1}{2} = 12.50 \\ \hline 12.50 \times 2 = 25 \text{ TL} \end{array}$$

Anı yazın türü örneği

Yüzdele

Akıncıya gittim indirimini yazılandım
Sıcaklığım tırtısı %20 indirimde buldum
Fiyatı 60 liraydı %20 indirimli halini buldum
Kasaya gittim 48 TL ödledim

Bir mont aldım %100 parmak

Bir gün attım %15 kasayattı

Şiir yazın türü örneği

♥Sevgili Kuzenim, ♥

Bugün okulunda orantı ve yüzdeleri işledik ben konu
benim ilgini çekti orantı ile kullandığın sayılar, bulabilirdim mi? Sence de çok güzel değil mi? Yüzdelele ise belirsiz bir so
yunun son halini bulabilirdim mi? Bu da gerçekten harika...
Orantı, ilgisiz ayrılır, ters orantı ve doğru orantı. Ters
orantıya örnek olarak işsiz sayısı verilebilir. 3 işsiz bir
binaya iki günde yaparsa 2 işsiz kaç günde yapabilir?

$$\frac{\text{İşsiz}}{2} = \frac{3}{x} \quad \frac{2x}{2} = \frac{3 \cdot 2}{2} \quad x = 3 \text{ 'dür}$$

T.O.
Doğru orantı ise bir kupa temizlenmek 5 günle 15dk da
yıkaniyorsa 7 günle kaç dk da yıkılır?

$$\frac{\text{günle}}{5} = \frac{15}{x} \quad 5x = 7 \cdot 15 \quad \frac{5x}{5} = \frac{105}{5} \quad x = 21 \text{ olur}$$

B.O.
Yüzdelele girersek hangi sayının %60'ı 30'dur? Böyle sorular,
bilinmeyen sayıyı 100 olarak alırız. Doğru orantı kurabiliriz.

$$\frac{60}{100} = \frac{30}{x} \quad \frac{60x}{60} = \frac{30 \cdot 100}{60} \quad x = 50$$

D.O.
Matematik bir harika değil mi?

Sevgilerle kuzenim

♥Zinnat ♥

Bu çalışma kapsamında, öğrencilerin yazın türleri kullanılarak yapılandırılan öğrenme ortamı, gerçekleştirilen yazma etkinlikleri ve matematik derslerinde yazın türlerinin kullanılması ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çünkü görüşme tekniği bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkilidir (Briggs 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek 2011). Görüşmeler araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara İli Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir okula devam eden 32 ortaokul 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu grubun 14'ü (%44) erkek, 18'i (%56) ise kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma verileri araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen 7 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu ile elde edilmiştir. Yürütülen araştırmada dersler sonunda öğrencilere görüşme formu ile yazma etkinlikleri ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Bu sayede yazın türlerini problem çözme süreçlerinde kullanırken öğrencilerin kazandığı yeterlikler, etkinliklere ve sürece yönelik bakış açıları, deneyimleri, duyguları, algıları ve karşılaşılan zorluklar açısından öğrenme ortamı ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma, betimsel yöntem ile gerçekleştirilmiş bir özel durum çalışmasıdır. Elde edilen verilerin belirlenen temalara göre özetlenip ve yorumlanarak betimsel analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiştir. Daha sonra analiz çerçevesi oluşturulmuş, veriler tematik yapıya göre işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışmanın nitel verileri için görüşme formunda yer alan “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” seçenekleri için öğrencilerden alınan cevaplar frekans ve yüzde tabloları şeklinde sunulmuştur. Bu tablolar her bir soru için ayrı ayrı oluşturulmuş ve verilen cevapların nedenlerini ortaya çıkarmak için öğrenci cevaplarından alıntılara yer verilmiştir. Veri analizinde her bir öğrenci için “Ö1,Ö2,...” şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde çalışma kapsamında matematik dersinde kullanılan yazma etkinlikleri ile ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Bulguların ortaya konması sürecinde, öğrencilerin görüşlerini genel olarak yansıtabilecek cümleler belirlenmiş ve belirlenen bu cümlelerden en çok tekrarlanan görüşler örnek olarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

“Bu ünitemizi işlerken kullandığımız yazın türlerini (hikâye, şiir, mektup, masal ve anı) içeren etkinlikler hoşuna gitti mi? Cevabın Evet/Kısmen ise hangi yazın türlerinin kullanıldığı etkinlikler daha çok ilgini çekti? Neden? Hayır ise nedenini açıklar mısın?” şeklindeki ilk soruya ait öğrencilerin vermiş olduğu cevapları içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Matematik Dersinde Yazın Türlerini İçeren Etkinliklere Ait Görüşleri

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Soru 1	15	46,9	13	40,6	4	12,5

Tablo incelendiğinde öğrencilerin %46,9'u etkinliklerin hoşuna gittiğine yönelik görüş bildirmiştir. %40,6'lık kısım ise kısmen beğendiğini belirtirken sadece %12,5'luk kısım etkinliklerin hoşuna gitmediğini ifade etmiştir. Burada öğrencilerden alınan cevapları nedenleri ile birlikte yazmaları istenmiştir.

Öğrenci cevapları incelendiğinde; soru 1'e "Evet" cevabını veren öğrencilerden Ö9, Ö13, Ö22 kodlu öğrenciler, tüm yazın türlerini beğendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden beş tanesi ise (Ö3, Ö20, Ö24, Ö26, Ö29) masal, şiir, mektup, hikâye yazın türlerinden en az bir tanesini beğendiğini belirtmiştir. Etkinliklerin "eğlenceli", "konuyu daha iyi anlamayı sağlayan" ve "konun akılda kalmasını sağlayan" özelliklerinin olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

İlgili soruya "Kısmen" cevabını veren öğrenciler, mektup, hikâye, masal, şiir gibi yazın türlerini sevdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı yazın türlerini saçma bulduğu (Ö6, Ö10), "anı" yazın türünde (Ö10) ve "şiir" yazın türünde zorlandığı (Ö10, Ö31) ve hikâye yazmayı sevmediği (Ö25) için "Kısmen" cevabını veren öğrencilerin olduğu görülmektedir.

"Hayır" cevabını veren dört öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden Ö7 kodlu öğrenci etkinlikler yerine soru çözmelerinin daha iyi olacağını, Ö12 kodlu öğrenci etkinlikleri sıkıcı bulduğunu, Ö14 kodlu öğrenci etkinliklerin çok uzun ve akıl karıştırıcı olduğunu, Ö16 kodlu öğrenci ise yazmakta zorlandığını belirterek etkinliklerden hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Kullanılan görüşme formundaki ikinci soru "*Matematik dersini Türkçe dersi ile ilişkilendirip, yazın türlerini kullanarak problem çözmek hoşuna gitti mi? Neden?*" şeklindeki soruya öğrencilerin vermiş olduğu cevapları içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Matematik Dersini Türkçe Dersi İle İlişkilendirerek Yazın Türlerini Kullanarak Problem Çözmeye Yönelik Görüşleri

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Soru 2	11	34,4	14	43,8	7	21,8

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin %34,4'ü bu durumun hoşlarına gittiği yönünde görüş bildirmiştir. %43,8'lik kısım ise bu durumu kısmen beğendiğini belirtmiştir. Burada en çok görüş bildirilen kısım burasıdır. %21,8'lik kısım ise etkinliklerin hoşuna gitmediğini ifade etmiştir.

Soru 2'ye "Evet" cevabını vererek Matematik ile Türkçe dersinin ilişkilendirmesi ile oluşan etkinliklerin hoşlarını gittiğini belirten öğrenciler, beğenme sebeplerini "ilerleyen zamanlarda karşılaşılabilecek soruların yapısının benzer şekilde olacağı" (Ö8-Ö26) düşüncesi, "eğlenceli" (Ö10-Ö12) olması, "problemi daha iyi anlama" (Ö13) ve "Türkçe dersine katkısı olması" (Ö30) şeklinde ifade etmişlerdir.

İlgili soruya "Kısmen" cevabını veren öğrencilerden 10 tanesi bu cevaplarını sebeplendirmişlerdir. Öğrencilerin Matematik ve Türkçe derslerinin ilişkilendirmesi ile yürütülen problem çözme etkinliklerini kısmen sevmeye sebepleri arasında "etkinlikten sıkılma" (Ö6), "kafalarının karışması" (Ö6), "Türkçe dersini sevmeme" (Ö19-Ö32), "yazı yazmayı sevmeme" (Ö20) bulunmaktadır.

"Hayır" cevabını veren yedi öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden tamamı etkinliklerden hoşlanmama sebeplerini belirtmişlerdir. Bu bölümde Ö7 kodlu öğrenci matematik ve Türkçenin ilişkilendirilmenin gerekli olmadığı ifade etmiştir. Ö14 ve Ö29 kodlu öğrenciler ise Türkçe dersini sevmediklerinden etkinliklerin hoşlarına gitmediğini belirtmiştir. Ö17 kodlu öğrenci, etkinlikleri yaparken üşendiğini, Ö27 kodlu öğrenci etkinliği sıkıcı bulduğunu belirtirken Ö28 kodlu öğrenci etkinlikleri zor bulduğu için beğenmemiştir.

"Ders işlenişini bu şekilde yazın türleri ile sürdürmek ister misin? Neden?" şeklinde üçüncü soruya ait öğrencilerin vermiş olduğu cevapları içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Matematik Dersini Yazın Türlerini Kullanarak Sürdürmek İstemelerine Yönelik Görüşleri

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Soru 3	13	40,6	9	28,1	10	31,3

Tablo incelendiğinde öğrencilerin matematik dersini yazın türlerini kullanarak sürdürmek istemelerine yönelik görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %40,6'lık kısmı bu soruya "Evet" cevabını vermiştir. Öğrencilerin %28,1'i "Kısmen" cevabını verirken "Hayır" cevabını veren öğrencilerin oranı %31,3'tür.

Soru 3'e "Evet" cevabını vererek matematik dersini yazın türlerini kullanarak sürdürmek istediklerini belirten öğrencilerden 12 tanesi bu görüşlerinin nedenlerini yazmıştır. Bu nedenler arasında en çok etkinliklerin "eğlenceli" (Ö1-Ö12-Ö13-ÖÖ24-Ö26-Ö29) olması sebebiyle bu şekilde işlenmeye devam edilmesi gerektiği öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Diğer yandan etkinliklerin "dersi daha iyi anlama" yı (Ö8-Ö14-Ö22) sağladığını belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Ayrıca Ö11 kodlu öğrenci bu şekilde işlenen dersin "daha akılda kalıcı" olduğunu ifade ederken, Ö31 kodlu öğrenci de dersin bu şekliyle daha kolay olduğunu belirtmiştir.

İlgili soruya "Kısmen" cevabını veren öğrencilerden 8 tanesi bu cevapların nedenini yazmıştır. Öğrencilerin Matematik dersini yazın türleri kullanarak işlenmeye devam etmesini kısmen isteme nedenleri arasında "zaman alması" (Ö4), "yazın türlerini yazarken zorlanma" (Ö10-Ö18) ve "sadece problem çözmenin daha iyi olması" (Ö23) gibi nedenler bulunmaktadır.

"Hayır" cevabını veren öğrencilerden 9 tanesi bu cevabı neden verdiğini belirtmişlerdir. Verilen bu cevabın nedenleri arasında dersin bu haliyle "zor olması" (Ö6-Ö28) ve "sıkıcı olması" (Ö6-Ö27) bulunmaktadır. Ayrıca "matematiği başka dersle ilişkilendirilmemesi gerektiği" (Ö9-Ö25-Ö32) ve "etkinliklerin uzun olması" (Ö17) şeklinde görüş bildiren öğrenciler de bulunmaktadır.

"Bu işleniş biçiminde eksikliğini duyduğun bir konu oldu mu? Sorularına cevap bulamadığın, aklına yatmayan bir durum var mıydı? Neden?" şeklindeki dördüncü soruya ait öğrencilerin vermiş olduğu cevapları içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Ders İşlenişindeki Eksikliklerin Varlığına Yönelik Görüşleri

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Soru 4	4	12,5	6	18,7	22	68,8

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ders işlenişindeki eksikliklerin varlığına yönelik görüşleri ağırlıklı olarak eksiğin olmadığı yönündedir. Öğrencilerin %12,5'lik kısmı bu soruya "Evet" cevabını vermiştir. Yani öğrenciler, ders işlenişinde eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin %18,7'si "Kısmen" cevabını vermiş ve ders işlenişinde kısmen eksikliklerin olduğunu ifade etmişlerdir. "Hayır" cevabını veren öğrencilerin oranı %68,8'dir. Yani öğrencilerin ders işlenişindeki eksikliklerin varlığına yönelik görüşleri ağırlıklı olarak eksiğin olmadığı yönündedir.

Soru 4’e “Evet” cevabını vererek ders işlenişinde eksikliklerin var olduğunu belirten 4 öğrenci bulunmaktadır. Bu eksikliğin nedenleri arasında “soruların aynı tarz olması” (Ö11) ve “oran-orantı” - “yüzdelere” konularının anlaşılmasında etkinliklerin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. İlgili soruya “Kısmen” cevabını veren öğrencilerden 4 tanesi bu cevapların nedenini yazmıştır. Öğrencilerin ders işlenişinde kısmen eksik olduğunu belirtme nedenleri arasında “konuyu pekiştiremem” (Ö8), “bazı yazın türlerini anlamama” (Ö10) ve “zorlanma” (Ö27) gibi nedenler bulunmaktadır. “Hayır” cevabını veren öğrencilerden 16 öğrenci ise etkinliklerde eksiklik olmadığını ifade etmiştir.

Kullanılan görüşme formundaki beşinci soru “*Uygularken zorluk çektiğin bir etkinlik oldu mu? Neden?*” şeklindedir. Bu soruya ait öğrencilerin vermiş olduğu cevapları içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Etkinlikleri Uygulamada Zorlanmalarına Yönelik Görüşleri

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Soru 5	15	46,9	8	25	9	28,1

Tablo incelendiğinde öğrencilerin etkinlikleri uygulamada zorlanmalarına yönelik görüşlerinin çoğunlukla zorlandıkları yönünde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %46,9’luk kısmı bu soruya “Evet” cevabını vermiş ve etkinlikleri uygularken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %25’i “Kısmen” cevabını verirken “Hayır” cevabını veren öğrencilerin oranı %28,1’dir.

Soru 5’e “Evet” cevabını vererek etkinlikleri uygulamada zorlandıklarını belirten öğrenciler tamamı yazın türlerini yazarken zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bu yazın türlerinden en çok “şiir” yazmada (Ö6-Ö8-Ö10-Ö16-Ö24) zorlanıldığı belirlenmiştir. “Anı” yazmada zorlanan bir öğrenci (Ö6), “mektup” yazmada zorlanan bir öğrenci (Ö23) ve yazın türlerinin tamamında zorlanan da bir öğrenci (Ö12) olduğu görülmüştür. Yaşanan bu zorlukların altında yatan nedenler ise “yazacak bir şey bulamama” ve “yazma yeteneğinin olmaması” şeklinde belirtilmiştir.

İlgili soruya “Kısmen” cevabını veren öğrencilerin görüşleri incelendiğinde zorlanmalarının nedenleri arasında “yazın türleri” ve “konuyu anlamama” (Ö15) bulunmaktadır. Zorluk çekilen yazın türleri arasında ise “hikâye” (Ö3), “şiir” (Ö17-Ö19-Ö21), “anı” (Ö21) ve “mektup” (Ö26) bulunmaktadır.

“Hayır” cevabını veren öğrencilerde 5’i bu cevabı neden verdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler etkinlikleri uygularken zorlanmama sebeplerini “etkinlikten zevk alma” (Ö9) ve “etkinliklerin kolay olması” (Ö14-Ö22-Ö25-Ö32) şeklinde ifade etmişlerdir.

Kullanılan görüşme formundaki altıncı soru “*Bu etkinliklerden sonra matematik problemlerini daha rahat çözebileceğini düşünüyor musun? Neden?*” şeklindedir. Bu soruya ait öğrencilerin vermiş olduğu cevapları içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Etkinlikler Sonrasında Matematik Problemlerini Daha Rahat Çözebilmeye Yönelik Görüşleri

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Soru 6	18	56,3	9	28,1	5	15,6

Tablo incelendiğinde öğrencilerin etkinlikler sonrasında matematik problemlerini daha rahat çözebilmeye yönelik görüşlerinin çoğu olumlu yöndedir. Yani öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler sonrasında Matematik problemlerini daha rahat çözebilecekleri yönünde görüş bildirmiştir. Bu soruya öğrencilerin %56,3’lük kısmı “Evet” cevabını vermiştir. Öğrencilerin %28,1’i “Kısmen” cevabını verirken “Hayır” cevabını veren öğrencilerin oranı %15,6’da kalmıştır.

Soru 6’ya “Evet” cevabını vererek uygulanan etkinlikler sonrasında matematik problemlerini daha rahat çözebileceklerini belirten öğrenciler çoğunluktadır. Bu görüşlerin altında yatan nedenler; “konuyu pekiştirme” (Ö8-Ö29), “eskiden problem çözememe” (Ö14), “problem çözmenin daha kolay hale gelmesi” (Ö15-Ö32), “bilgi eksikliklerini fark etme” (Ö17), “daha hızlı problem çözebilme” (Ö20), “kalıcılığın artması” (Ö22) ve “etkinliklerin eğitici olması” şeklindedir.

İlgili soruya “Kısmen” cevabını veren öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin kısmen işe yaradığı yönünde görüşleri bulunmaktadır.

“Hayır” cevabını veren öğrencilerde 5 öğrencinin tamamı bu cevabı neden verdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler etkinlikleri uygularken zorlanmama sebeplerini “matematik dersinin kötü olması” (Ö6) ve “bazı konuları anlamama” (Ö12) ve “etkinlik olmadan da problem çözebilme” (Ö16-Ö18-Ö30) şeklinde ifade etmişlerdir. Özellikle Ö16, Ö18, Ö30 kodlu öğrenciler, etkinliklerin matematik problemlerini daha rahat çözmeye katkısı olmadığını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin görüşlerine göre matematik

problemleri çözülebiliyorsa çözüliyordur, çözülemiyorsa başka hiçbir müdahale ile çözülemez şeklindedir. Bu nedenle de uygulanan sürecin daha rahat problem çözmeye katkısı olmadığı görüşüne sahiptirler.

“Yazın türlerini kullanarak problem çözmenin matematik dersine karşı bakış açını değiştirdiğini düşünüyor musun? Neden?” şeklindeki son soruya öğrencilerin vermiş olduğu cevapları içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Yazın Türlerini Kullanarak Problem Çözmenin Matematik Dersine Karşı Bakış Açısını Değiştirmeye Yönelik Görüşleri

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Soru 7	10	31,2	10	31,2	12	37,6

Tablo incelendiğinde öğrencilerin yazın türlerini kullanarak problem çözmenin matematik dersine karşı bakış açısını değiştirmeye yönelik görüşleri üç cevap arasında hemen hemen eşit oranda dağılmıştır. Bu soruya öğrencilerin %31,2’lik kısmı “Evet” cevabını vermiştir. Yine öğrencilerin %31,2’si “Kısmen” cevabını vermiş olup “Hayır” cevabını veren öğrencilerin oranı %37,6’dır. Bu soruda en fazla “Hayır” cevabı bulunmaktadır.

Soru 7’ye “Evet” cevabını vererek yazın türlerini kullanarak problem çözmenin matematik dersine karşı bakış açısını değiştirdiğini belirten öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler, etkinlikler sonrasında “matematiği daha ilginç bulduklarını” (Ö7), “dersin aslında anlaşılabilir olduğunu kavradıklarını” (Ö12), “matematiğin farklı alanlarda kullanım alanlarının olduğunu anladıklarını” (Ö20-Ö30) ifade etmişlerdir.

İlgili soruya “Kısmen” cevabını veren öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ise “ farklı etkinliklerin kullanılması” (Ö11), “dersin bu hâliyle hoşla gitmemesi” (Ö22) ve “yazı yazmayı sevmeme” gibi nedenlerin bulunması sebebiyle bu cevabın verildiği belirlenmiştir.

“Hayır” cevabını veren öğrencilerin tamamı bu cevabı neden verdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler yazın türlerini kullanarak problem çözmenin matematik dersine karşı bakış açılarının değişmeme sebeplerini “matematik ile Türkçe dersleri arasında bağlantı olmaması” (Ö6) ve “problemlerin uzun olması” (Ö8) ve “farklı alanların birleşmesinin dersi zorlaştırması” (Ö25) şeklinde ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise zaten matematik dersini sevdiklerini ve hâlâ da sevmeye devam ettiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç

Bu çalışma kapsamında yazın türlerinden hikâye, masal, şiir, anı ve mektup türleri kullanılarak yapılandırılan yazma etkinlikleri ile yürütülen matematik derslerine yönelik öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş, elde edilen bulgular ışığında değerlendirmeler yapılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin matematik dersinde yazın türlerinin kullanımına ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu görülmüştür. Öğrenci cevapları değerlendirildiğinde matematik dersinde yazın türlerinin kullanımı ile konuların daha iyi anlaşıldığı, uygulanan yazma etkinliklerinin öğrenciler tarafından eğlenceli ve ilgi çekici bulunması ile matematik öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlara yol açabileceği, öğrencilerin sürece kendi istekleriyle aktif olarak katılmalarını sağladığı, bilgilerini yapılandırdıkları böylelikle oluşturulan öğrenme ortamının matematik fikirlerinin daha geniş ve daha derin şekilde anlaşılmasını destekleyerek anlamlı ve kalıcı öğrenme için fırsatlar sunduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular Kır (2011)'ın; yazmanın, dersin sevilmesinde ve öğrencilerin derse katılımlarını artırmada etkili olduğu görüşünü desteklemektedir. Bu bağlamda, matematik dersinde yazın türlerinin kullanımı matematiğin başka bir öğrenme alanında, farklı örneklem düzeylerinde, matematik öğretiminde alternatif öğrenme yaklaşımı olarak geliştirilebilir.

Öğrencilerin; Matematik dersinin Türkçe dersi ile ilişkilendirilmesine yönelik görüşleri disiplinler arası çalışmanın önemini destekler niteliktedir. Yazın türlerinin matematik dersinde kullanılmasıyla yapılandırılan öğrenme ortamında öğrenciler hem Matematik hem Türkçe öğrendiklerini, Türkçe ve Matematik birleşiminin hoşlarına gittiğini, bu sayede matematiğin farklı alanlarda da kullanılabileceğinin farkına vardıklarını, bu ilişkilendirme ile matematiği daha ilginç bulduklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmanın bir diğer dikkat çekici sonucu öğrenciye öz değerlendirme fırsatı sunmasıdır. Öğrenciler, uygulanan yazma etkinlikleri ile öğrendiklerini daha rahat yazıya aktarabildiklerini, böylece bilgi eksikliklerini fark ederek kendi öğrenmelerini değerlendirme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu da Jurdak ve Zein (1998)' in yaptıkları araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca, öğrenci görüşleri, matematik dersinde yazın türleri kullanımının öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirdiğini de ortaya koymuştur. Öğretmenler, öğrencilerin yazdıklarını okuyarak öğretim stratejilerinin etkililiği ile ilgili önemli ipuçları elde edebilirler.

Kaynaklar

- Atasoy, E. (2005). *Matematik Öğretiminde Yazmanın Kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Birken, M. (1989). Using Writing To Assist Learning In College Mathematics Classes. In P. Connolly & T. Vilardi. (Ed.), *Writing to Learn Mathematics and Science* (pp. 33-47). New York: Garland Publishing.
- Burns, M. (1995). *Writing In Math Class: A resource for grades 2-8*. Sausalito, CA: Math Solutions.
- Burns, M.(2004). Writing In Math. *Educational Leadership*, 62, 30-33.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün Ö.E, Karadeniz Ş, Demirel F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Edwards, L.(2002). *Reading and Writing in the Mathematics Classroom*. The McGraw-Hill Companies Printed in the United States of America.
- Ishii, D.(2003). First-Timeteacher-Researcher Use Writing In Middle School Mathematics Instruction. *The Mathematics Educator*,13(2), 38-45.
- Jurdak, M., & Zein, R. A.(1998).The Effect Of Journal Writing On Achievement In And Attitudes Toward Mathematics. *School Science and Mathematics*, 98(8), 412-419.
- Kasa, B. (2009). *Yazma Etkinliklerinin İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kır, D. (2011). *Hikâyelerle Matematik Öğretiminin İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Toplama ve Çıkarmaya İlişkin Sözel Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Macintosh, M. E. (1991). No Time For Writing In Your Class?, *Mathematics Teacher*, 84(7), 423-433.
- Miller, L. D.(1991).Writing To Learn Mathematics. *Mathematics Teacher*, 84(7), 516-521
- Milli Eğitim Bakanlığı.(2009). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- O'Connell, S.(2007). *Introduction to Communication Grades 3-5*. The Math Process Standarts Series, Heinemann Portsmouth, NH.
- Pugalee, D.K.(2001). Writing Mathematics And Metacognition: Looking For Connections through Students' Work In Mathematical Problem Solving, *School Science and Mathematics*. 101, 236-245.
- Rothstein, A., Rothstein, E. & Lauber, G.(2007). *Write For Mathematics*. Thousand Oaks, California: Corwin Pres.
- Staats, S. & Batteen, C.(2009). Context In Interdisciplinary Algebra Writing. *Journal of College Reading and Learning*, 40 (1).

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin



SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI VE MESLEKİ BENLİK SAYGILARI¹

THE SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS THE TEACHING PROFESSION AND THEIR VOCATIONAL SELF-ESTEEMS

*Furkan ALTUNAY**
*Kubilay YAZICI***

Özet

Bu araştırma ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve mesleki benlik saygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları cinsiyet, sınıf, yaş, mezun olunan lise türü, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmedikleri, seçmek istedikleri öğretmenlik alanın sosyal bilgiler öğretmenliği olma durumu ve öğretmenlik mesleğini sevmeye durumlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve mesleki benlik saygıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde öğrenim gören 200 sosyal bilgiler öğretmen adayı

¹ Bu çalışma Furkan ALTUNAY tarafından, Prof. Dr. Kubilay YAZICI danışmanlığında 2018 yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının ve Mesleki Benlik Saygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Doktora Öğrencisi, Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Erzurum/Türkiye f.altunay69@gmail.com ORCID: 0000-0001-8457-835X

** Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Niğde / TÜRKİYE kyazici@ohu.edu.tr ORCID: 0000-0002-6057-8192

oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Arıca (1999) tarafından geliştirilen “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” ve Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Elde edilen veriler IBM SPSS 24.0 programı vasıtasıyla gerekli istatistiksel analizler gerçekleştirilerek tablolastırılarak yorumlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki benlik saygısı arasında pozitif yönde düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Benlik Saygısı, Öğretmenlik, Sosyal Bilgiler, Tutum.

Abstract

With this research, it is aimed to examine the attitudes of social studies teacher candidates towards the teaching profession and their professional self-esteem in terms of various variables. In this context, the gender, class, age, type of high school graduated from social studies teacher candidates, whether you chose the teaching profession, the status of being a teacher of social studies and their attitudes towards teaching profession and their professional self-esteem. It is tried to determine whether or not it has effect. The study group of the research consisted of 200 social studies teacher candidates studying at Niğde Ömer Halisdemir University. The data of the study were collected, with the "Occupational Self-Esteem Scale" developed by Arıca (1999) and the "Teaching Profession Attitude Scale" developed by Çetin (2006), in the 2017-2018 academic year . The obtained data were tabulated and interpreted by performing the necessary statistical analysis via IBM SPSS 24.0 program. In the study, there is a positive, low-level and significant relationship between teacher candidates' attitudes towards the teaching profession and their professional self-esteem, It has been determined that teacher candidates who willingly chose teaching profession have higher professional self-esteem. At the end of the study, various suggestions were presented in the light of research findings.

Keywords: Attitude, Social Studies, Teaching, Vocational Self-Esteem.

Giriş

Bütün insanlar için yaşam, her zaman bir eğitim ve öğrenim süreci olmuştur ve olmaya devam etmektedir. İnsanoğlu yaşamı süresince öğrenmeye ihtiyaç duyan bir varlık olagelmıştır. İnsan,

yaratılışı ve doğası gereği eğitilmeye muhtaç olmuştur ve tarih sürecinde de her daim birileri tarafından eğitilmiştir. İnsanın yaşamı sırasında kazanmış olduğu davranışların büyük bir bölümü başkalarının etkisi sonucu meydana gelmiştir (Kılıç ve Seven, 2002, s. 17). Çok hızlı bir gelişim ve değişim içerisinde olan günümüz dünyasında tüm devlet ve milletlerin en büyük gayretleri, bu değişim ve dönüşüm sürecine uyum sağlayabilecek yeterlikte donanmış nitelikli insanlar yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için en etkili yöntem eğitimidir ve öğretmenler bu etkili yöntemin en önemli öğelerinden bir tanesidir (Kuran, 2002'den aktaran Dönmez ve Uslu, 2013, s. 2).

Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin tarihi en az insanlık tarihi kadar eskidir. Önceki zamanlarda eğitim bilenlerin bilmeyenlere direkt olarak öğretmesi yoluyla sağlanmış, sonraları insan sayısının çoğalması, gereksinimlerin ve ihtiyaçların artmasıyla öğrenmeye ve öğretilene olan gereksinim de çoğalmıştır. Bu ihtiyaç hasebiyle okul adı verilen kurumlar meydana gelmiş ve bu kurumlarda belirli alanlarda uzmanlaşmış ve eğitilmiş kişilerin görev almasıyla öğretmenlik bu süreçten sonra bir meslek ve uzmanlık alanı olarak kabul edilmiştir (Hoşgörür, Kılıç ve Dünder, 2002, s. 1). Türkiye'nin en gelişmiş ve refah seviyesi yüksek ülkeler içinde yer alabilmesi, büyük ölçüde iyi yetiştirilmiş, nitelikli insan kaynağına bağlıdır. Nitelikli insan profilini ortaya çıkarmakta doğrudan ülkenin eğitim sistemiyle ilişkilidir. Eğitim sistemin başarısı da yetiştirilen öğretmenlerin kalitesine ve niteliğine bağlıdır (Doğan ve Çoban, 2009, s. 159). Tamda bu bağlamda sosyal bilgiler dersi ve sosyal bilgiler öğretmenliği devreye girmektedir. Çünkü sosyal bilgiler dersi bireylere sahip olmaları gereken vatandaşlık sorumlulukları ve görevlerini kazandırmayı amaçlar. Bunun yanı sıra demokrasiyi ve demokratik yaşam tarzı ile çevreye karşı saygılı yaşama disiplini aşılır. Ayrıca sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin alanındaki kazanımları, öğrencilerin yaşları, fiziksel ve ruhsal özellikleri gibi unsurları da dikkate alarak aktaran içerik alanlı bir öğretim programıdır (Yazıcı, 2006, s. 276).

Öğretmenlik, hem bilgi ve beceriyi hem de tutumu ve düzenli alışkanlıkları da içinde barındıran bir meslek alanıdır. "Bu nedenle okullarda öğrenim gören öğretmen adaylarının meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları da, en az bilgi kadar gereklidir" (Çeliköz ve Çetin,

2004, s. 137-141). Tutumlar ilk olarak sosyal psikolojinin bir konusu ve kilit kavramlardan bir tanesi olarak ortaya çıkmıştır ancak daha sonraları kuramsal ve yöntem açısından gelişme kaydetmesi sonucunda tutumlar, farklı bilim kollarında araştırma ve incelemelere konu olmaya başlamıştır. Bu bilim dallarından bir tanesi eğitim bilimleridir. Son zamanlarda eğitim bilimlerinin kapsamı içerisinde tutum konusunun önemli bir yer tuttuğunu görmekteyiz (Tezbasaran, 1997, s. 1). Bilim dünyasının literatürüne 19. yy'da dâhil olan “tutum” kelimesi köken olarak Latince “harekete hazır” manasına gelmektedir (Arkonaç, 2001'den aktaran Abbasoğlu ve Öncü, 2013, s. 409). İpek ve Bayraktar (2004)'a göre tutumun tanımı, “Bir kimsenin ele alınan herhangi bir nesneye, duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrı” şeklindedir. Tutumlar, bireyde var olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutların belirli bir sosyal obje veya nesneye karşı taşıdıkları gizli eğilimlerdir (Bilgin, 1985'den aktaran Çapri ve Çelikkaleli, 2008, s. 36). İnceoğlu (1993) yaşamımızda var olan her şey, davranışlarımızı görünmeyen ama arka planda yöneten ve yönlendiren tutumlara bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerine, öğrencilerin okul ve derslerine karşı olumlu tutumlar beslemeleri aynı zamanda benlik algılarının gelişmesine de katkı sağlayacaktır. Bir insanın herhangi bir şeyi başarması için gerekli olan istek, azim, çalışma, hırs ve özgüven gibi kavramları bir arada toplayan temel başlık benlik kavramıdır. Benlik kavramı için yapılabilecek en genel tanım, bireyin kendisini algılaması şeklinde ifade edilebilir. Ayrı bir tanımda Fenomolojik kuramın temsilcisi olan Carl Rogers tarafından, bir kişi hakkında başka bireylerin görüşlerinden etkilenebilen, onların görüş ve fikirlerini kendine yansıtabilen bir kavram olarak yapılmıştır (Gürşen Otacıoğlu, 2009, s. 141-145).

Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlar besleyerek yetiştirildikleri takdirde, görevlerini tam anlamıyla eksiksiz olarak yapacakları, öğrencilerine karşı daha da olumlu davranış gösterecekleri, okuma-araştırmaya daha da meyilli olacakları, yaratıcı düşünme becerisi kazanarak kendi alanlarında ortaya çıkan yenilikleri kolay bir şekilde öğretim ortamına aktarabilir. Uygun seviyede bir benlik saygısının öğretmen adaylarının beceri ve yeteneklerine yönelik inançlarını artıracığı, akademik olan ve olmayan konulardaki

performanslarını artıracakı belirtilmektedir (Rendall vd., 2009'dan aktaran Dursun, Çuhadar ve Tanyeri, 2014, s. 133).

Yukarıdaki açıklamalara bakıldığında benlik ve benlik saygısı kavramlarının farklı olduğu görölmektedir. Benlik kavramı daha çok bireyleri diğerlerinden ayırt eden özellikler şeklinde tanımlanırken benlik saygısı bu özellikleri değerlendirip bireyin kendini nasıl algıladığı şeklinde tanımlanabilir. Benlik ve benlik saygısı kavramlarını tanımlamak öğretmenlik mesleği açısından önemli olsa da yeterli değildir. Bu bağlamda meslek, mesleki benlik ve mesleki benlik saygısı kavramlarının tanımlanması da gerekmektedir. Bu üç kavram arasından ilki olan meslek, tanıma en çok ihtiyaç duyulanı olabilir. Çünkü günlük dilde herkes tarafından kullanılan bu kavramın anlamı veya karşılığı tam olarak bilinerek kullanılma ihtimali düşük bir olasılıktır. Türk Dil Kurumu (TDK) (2018) meslek kavramını, “Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirtilmiş iş” şeklinde tanımlamıştır. TDK'nin bu tanımı mesleğin daha çok işlevsellik boyutuna vurgu yapmakta olduğu için sınırlı bir tanımlama olduğu söylenebilir. Oysaki meslek, kişinin yaşamını şekillendirmekte ve sosyo-psikolojik olarak hayatına önemli ölçüde yön vermektedir. Ama hepsinden önce meslek kavramının, insanların yaşamını sürdürebilmeleri ve bireysel mutluluk bağlamında çok önemli bir role sahip olduğu söylenebilir (Dursun, Çuhadar, Tanyeri, 2014, s. 132).

Meslek kavramının, kişilerin kendilerini ile hayatlarını tanımda ve anlamlandırma konusunda çok mühim bir rol aldığını söylemek mümkündür. Meslek görüldüğü üzere insanların yaşamlarını devam ettirebilmeleri ve kişisel açıdan mutlu olmaları boyutunda çok önemlidir. Kişinin kendine uygun mesleği tercih etmesi, benlik algısının nasıl olduğu ile yakından ilişkilidir. Bu durum mesleki benlik kavramının meydana gelmesine yol açmıştır (Uslu, 2015, s. 142). Mesleki benlik kavramını, Super (1968) “Kişinin mesleki tercih ifadesinde kendi fikrini açıklamak için kullandığı mesleki terminolojidir” şeklinde izah etmektedir. Mesleki benlik kişilerin mesleki rol beklentileri üzerinde bir algı fonksiyonudur ve meslek edinme düzeyiyle ilişkilidir (Arıcak, 2007, s. 23-24). Mesleki benlik kavramı, herhangi bir işe adım atmayla oluşmaya başlar. Bireyin

mesleğinde üstlendiği rolün benlik kavramı sistemi içindeki yansıması mesleki benlik kavramı olarak değerlendirilebilir. Mesleki benlik oluşmaya başlarken, bireylerin genel yaşam tarzlarından etkilenebilir (Yılmaz Tekirgöl, 2011, s. 7).

Mesleki benlik kavramıyla eşdeğer öneme sahip bir diğer kavram da mesleki benlik saygısıdır. Mesleki benlik saygısı, kişinin seçmiş olduğu mesleğine ilişkin değer yargılarının toplamıdır. Başka bir deyişle kişinin istemli veya istemsiz olarak kendi benliğine mâl etmiş olduğu meslek ile alakalı tanım ve yüklemelerden hissettiği hoşnut olma ve olmama, saygı, onur ve gururun ne seviyede olduğudur (Arıcak, 1999, s. 94). Mesleki benlik saygısı, kişinin tercih ettiği mesleğini ne derece değerli gördüğünün yanı sıra kişinin mesleki açıdan uyum ve doyumunun da bir ön şartı şeklinde değerlendirilebilir (Arıcak, 1999'den aktaran Körükçü ve Oğuz 2011, s. 78).

Yaşanılan toplum içinde, zamanla ortaya çıkmış olan algılardan bir tanesi de toplum için önemli görülen meslek gruplarının daha saygın ve daha değerli kabul edilmesidir. Toplumsal yaşantı içerisinde, herhangi bir meslek dalının saygınlık ve değerlilik derecesini belirleyen iki ölçüte başvurulmaktadır. Bunlardan birincisi, grup kavramının var olması ve geleceğini koruma, kollama ve devamlılığını sürdürebilmesine olan katkı düzeyi, ikincisi ise ilkinde söylenilenleri başarılı ve düzgün şekilde yapabilmeyi sağlayacak olan zekâ seviyesidir (Celep, 2004'den aktaran Soğukpınar, 2014, s. 32). Toplamların gelecekleri adına yaptıkları en önemli ve en mantıklı yatırım insana yaptığı yatırımdır. Tam bu aşamada öğretmenler devreye girmektedir. Çünkü bir toplumu her yönden sağlıklı bir şekilde geliştirebilecek, nitelikli insan gücü yetiştirebilecek, toplumu ahlâki, etik ve genel görgü kurallarını benimsemiş ve uygulayan insanlarla dolu hale getirebilecek kişiler nitelikli ve kaliteli öğretmenlerdir (Yıldırım, Kırmıoğlu ve Temiz, 2010, s. 30).

Hem bir meslek dalı olarak hem de bu mesleği icra eden kişiler için belli bir fedakârlık, bağlılık ve adanmışlık gerektiren bir karaktere sahip öğretmenlik mesleği, bazı özellikler bakımından mesleki benlik saygısı ile çok yakından ilişkilidir. Öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran bazı özellikler vardır. Öğretmenlik, okulda ne

öğretilceğı, evde öğretimin nasıl gerçekleştirileceğinin yanında bu mesleğı icra eden öğretmenlerin karakter ve kişilik özellikleri, iletişim becerileri, sosyal hayata bakış açıları gibi bir sürü özelliğinde bir arada toplanması gerekmektedir. Bu kapsamda bakıldığında, öğretmen adayları ve öğretmenlerin mesleklerine ilişkin bakışları, mesleklerini uygulama noktasında önemli faktörler arasında bulunmaktadır (Dursun, Çuhadar ve Tanyeri, 2014, s. 133-134). Mesleki benlik saygısı kavramı ile mesleğe saygı kavramı aynı anlama gelmemektedir. Mesleki benlik saygısının kapsamı daha dar ve özel bir tutumu gerektirir. Mesleğe saygı ise daha genel ve geniş bir tutumu gerektirir. Bir meslek tercih edip, o meslek alanında eğitim görme ve o mesleğı icra etmek de dâhil olmak üzere daha belirgin ve kesin olan durumu kapsar. Bir örnekle açıklanacak olursa, öğretmenlik mesleğine saygı, öğretmen olan ve olmayan herkes, birey ve toplum olarak öğretmenlik mesleğine saygı gösterme yönünde tutum sergileyebilir. Fakat öğretmenlik mesleğinin eğitimini alan bir kişi, öğretmen olmak istemese bile ona mesleğinin ne olduğu veya öğretmen olacağını söylemesi beklenir. Bu durumun kişinin benliğine ait olan bir kavram olarak oturmaya başladığını düşünmek doğru olabilir. Bu da mesleki benlik kavramını açıklamaktadır (Baloğlu, Karadağ, Çalışkan ve Korkmaz, 2006'dan aktaran Uslu, 2015, s. 143).

İlgili alan yazına baktığımızda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarını doğrudan konu edinen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin önemli ve gerekli dallarından bir tanesi olarak kabul edilen sosyal bilgiler öğretmenliğinin ve bu bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarını incelemek oldukça önemlidir. Öğretmen adayı gençlerin mesleklerine başlamadan önce öğretmenlik bilincini ve önemini kavramaları, meslek hayatlarını kolaylaştırıp, daha verimli olmalarını sağlayacaktır. Bu tarafından bakıldığında çalışmanın literatüre de katkıda bulunacağı söylenebilir..

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının (SBÖA) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik

saygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın problem cümlesi “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları arasında ki ilişki ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıda ki sorulara cevap aranmıştır.

1-) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve mesleki benlik saygı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2-) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve mesleki benlik saygı düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

3-) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve mesleki benlik saygı düzeyleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?

4-) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve mesleki benlik saygı düzeyleri aile gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?

5-) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve mesleki benlik saygı düzeyleri mezun olduğu lise türüne göre farklılık göstermekte midir?

6-) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve mesleki benlik saygı düzeyleri öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumuna göre farklılık göstermekte midir?

7-) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve mesleki benlik saygı düzeyleri seçmek istediğiniz öğretmenlik alanının sosyal bilgiler öğretmenliği olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

8-) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve mesleki benlik saygı düzeyleri “öğretmenlik mesleğini sevme durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Nitelikli öğretmen yetiştirme Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarından bir tanesidir. Öğretmenin nitelikli ve kaliteli olmaması sistematik olarak bir sorun zinciri oluşturmaktadır. Öğretmenin mesleğini sevmesi ve mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olması onun mesleki benlik saygısını da etkilemektedir. Nitelsiz ve

öğretmen yeterliklerine sahip olmayan bir öğretmen, öğrencilerin hem okul içi hem okul dışı davranış ve tutumlarında olumsuz etki yapacaktır. Öğretmenin niteliksizliğinden kaynaklı bu durumdan etkilenen bir öğrenci okul, sınıf, ders, arkadaş vb. sevgisi kavramlarından uzaklaşarak geleceğini temelli etkileyen bir pozisyona düşebilir.

Türk eğitim sisteminin önemli amaçlarından birisi olan nitelikli ve kaliteli insan yetiştirme konusunda sosyal bilgiler dersi ve öğretmeni büyük pay sahibidir. Sosyal Bilgiler dersini öğretecek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarıyla mesleki benlik saygısı arasında ki ilişkiyi bilmek ve analiz etmek, öğretmen adaylarını bu araştırma kapsamında yönlendirip, meslek hayatlarına ışık tutabilmek şüphesiz büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel tarama modelinden faydalanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya hala varlığını sürdüren bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır. Çalışmaya konu olan durum, kişi veya nesne, kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaktadır (Karasar, 2014, s. 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Gönüllülük esas alınarak yürütülen çalışmada 200 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 117'si kadın 83'ü erkektir.

Araştırmanın Sınırlıkları

Araştırma Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi 2017-2018 eğitim öğretim yılı Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 200 öğretmen adayının vermiş olduğu cevaplarla sınırlandırılmıştır.

Araştırma Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve Mesleki benlik saygısı ölçeğin de bulunan maddelerle sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada;

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgi formunda ve ölçeklerde yer alan soru ve maddelere içtenlikle cevap verdikleri,

Her iki ölçeğin maddelerinin de öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve mesleki benlik saygısı düzeylerini tespit etme amacına hizmet ettiği varsayılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Arıca (1999) tarafından geliştirilen “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” ile Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

“Mesleği Benlik Saygısı Ölçeği” 30 maddeden oluşmaktadır. Bu 30 maddenin 14’ü olumlu, 16’sı olumsuz ifadeleri içermektedir. Olumlu maddelerin değerlendirilmesinde “Tamamen Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4) , “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2), “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) ifadelerinden oluşurken olumsuz maddelerin değerlendirilmesinde “Tamamen Katılıyorum” (1), “Katılıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (4), “Kesinlikle Katılmıyorum” (5) puanlı beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini ortaya koymak amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin toplamına ilişkin elde edilen Cronbach Alpha değeri 0.54 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (1999)’a göre $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ ise ölçek düşük güvenirliktedir. Bu durumda ölçeğin düşük güvenirlikte olduğu söylenebilir.

Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” 35 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları Sevgi, Değer ve Uyum’dan oluşmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği olumlu cümlelerde “Kuvvetle Katılım” seçeneğinden “Asla Katılmam” seçeneğine doğru 5,4,3,2,1 şeklinde puanlanırken olumsuz cümleler de bunun tam tersi bir yol izlenerek “Kuvvetle Katılım” seçeneğinden “Asla Katılmam” seçeneğine

doğru 1,2,3,4,5 şeklinde puanlanmıştır. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin çalışma grubuna uygulanmasıyla bu araştırmada elde edilen Cronbach Alpha değerleri; Sevgi .42, Değer.97, Uyum .83 faktörlerinde ve Ölçeğin genelinde .69 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (1999)'a göre $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

“Kişisel Bilgi Formu” öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan; cinsiyet, sınıf, yaş, aile gelir durumu, mezun olunan lise türü, öğretmenlik mesleğinin isteyerek seçme durumu, seçmek istenilen öğretmenlik alanının sosyal bilgiler öğretmenliği olma durumu, öğretmenlik mesleğini sevmeye durumu sorularından oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin normal dağılıma uyup uymadığını anlamak için normal dağılım analizleri yapılmıştır. Bu analiz kapsamında ortalama puan, minimum ve maksimum puan genişliği, çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov normalite testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen önem düzeyinin 0.05'den büyük olması, toplam tutum puanlarının dağılımının normal dağılımdan önemli derecede farklı olmadığını göstermiştir. Verilerin normal dağılıma uyması nedeniyle istatistiksel analizlerde, parametrik testler olan t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. İstatistiksel işlemler IBM SPSS 24.0 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı ölçeğindeki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin aritmetik ortalama puanlarının hesaplanmasında Kesinlikle Katılmıyorum ($1.00 < \leq 1.79$), Katılmıyorum ($1.80 < \leq 2.59$), Kararsızım ($2.60 < \leq 3.39$), Katılıyorum ($3.40 < \leq 4.19$), Tamamen Katılıyorum ($4.20 < \leq 5.00$) şu aralıklar temel alınırken; öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinde ise şu aralıklar temel alınmıştır: Asla Katılmam ($1.00 < \leq 1.79$), Katılmam ($1.80 < \leq 2.59$), Kararsızım ($2.60 < \leq 3.39$), Katılıyorum ($3.40 < \leq 4.19$), Kuvvetle Katılıyorum ($4.20 < \leq 5.00$).

Katılımcıların mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinden aldıkları puanların; cinsiyet, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumu, seçmek istenilen öğretmenlik alanının sosyal bilgiler olma durumu ve öğretmenlik mesleğini sevme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklemeler için t-Testi (Independent Samples t-Test) ile belirlenmiştir.

Katılımcıların mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinden aldıkları puanların; sınıf, yaş, aile gelir durumu ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterme durumları ise ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile tespit edilmiştir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının (SBÖA) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygı düzeylerine ilişkin bulgular sırasıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişki, cinsiyet, sınıf, yaş, aile gelir durumu, mezun olunan lise türü, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumları, seçmek istenilen öğretmenlik alanının sosyal bilgiler olma durumu, öğretmenlik mesleğini sevme durumlarına göre düzenlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda cinsiyet, yaş, aile gelir durumu, mezun olunan lise türü, seçmek istenilen öğretmenlik alanı değişkenleri ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan ise anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer değişken olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı, mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki için hesaplanan pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı sonuçları

	Mesleki benlik saygısı	Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum
Mesleki benlik saygısı	1	.385**
Öğretmenlik Mesleğine yönelik tutum	.385**	1

** p< .01

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişki durumu incelendiğinde, mesleki benlik saygısı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine arasında pozitif yönde, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır [$r=.000$; $p<0.01$].

Tablo 2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı düzeylerine ilişkin ölçek ortalamalarının sınıf değişkenine göre one-way anova sonuçları

Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
1. Sınıf	59	91.75	10.84	Gruplar Arası	3106.287	4	776.572		
2. Sınıf	41	84.37	14.46	Gruplar İçi	25165.293	195	129.053	6.017	.000*
3. Sınıf	39	95.85	10.34	Toplam	28271.580	199			
4. Sınıf	58	87.79	10.03						
4 üzeri	3	92.00	9.85						
Toplam	200	89.89	11.92						

*p< .05

Tablo 2’de gösterilen veriler ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu

görülmektedir [$F_{(4-195)}=6.017$, $p<.05$]. Elde edilen bulgular sonucunda 1.sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki benlik saygı düzeylerinin 2. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olup, ayrıca 3.sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının mesleki benlik saygı düzeylerinin 2. ve 4. sınıf öğrenim düzeyine sahip olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine ilişkin ölçek ortalamalarının sınıf değişkenine göre one-way anova sonuçları

Faktör	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Sevgi	1	59	66.54	8.57	Gruplar Arası	1220.907	4	305.227	3.832	.005*
	2	41	61.95	10.95	Gruplar İçi	15533.848	195	79.661		
	3	39	68.87	9.22	Toplam	16754.755	199			
	4	58	65.83	7.43	Fark Kaynağı (Scheffe)					
	4 üzeri	3	74.33	7.37	3-2					
	Toplam	200	65.97	9.18						
Değer	1	59	33.25	7.44	Gruplar Arası	10584.751	4	2646.188	28.507	.000*
	2	41	15.95	6.82	Gruplar İçi	18100.749	195	92.824		
	3	39	29.41	11.84	Toplam	28685.500	199			
	4	58	18.57	11.49	Fark Kaynağı (Scheffe)					
	4 üzeri	3	30.00	9.54	1-2, 1-4, 3-2, 3-4					
	Toplam	200	24.65	12.01						
Uyum	1	59	11.81	5.06	Gruplar Arası	627.836	4	156.959	5.304	.000*
	2	41	15.71	4.92	Gruplar İçi	5770.384	195	29.592		
	3	39	13.59	6.01	Toplam	6398.220	199			
	4	58	15.95	5.71	Fark Kaynağı (Scheffe)					
	4 üzeri	3	12.67	6.81	2-1, 4-1					
	Toplam	200	14.17	5.67						
Toplam	1	59	111.61	13.51	Gruplar Arası	11418.503	4	2854.626	14.444	.000*
	2	41	93.61	15.04	Gruplar İçi	38539.252	195	197.637		
	3	39	111.87	15.22	Toplam	49957.755	199			

4	58	100.34	13.08	Fark Kaynağı (Scheffe) 1-2, 1-4, 3-2, 3-4
4 üzeri	3	117.00	13.00	
Toplam	200	104.79	12.54	

*p< .05

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum alt faktör düzeyleri arasında, Sevgi ($F_{(4-195)}=3.832$, $p<.05$), Değer ($F_{(4-195)}=28.507$, $p<.05$), Uyum ($F_{(4-195)}=5.304$, $p<.05$), faktörlerinde ve ölçeğin genelinde ($F_{(4-195)}=14.444$, $p<.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlik mesleğiyle ilgili üç temel yapı olan sevgi, değer ve uyum boyutlarında, sevgi tutumu boyutunda 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı sevgi tutum düzeylerinin 2.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. Değer tutum boyutunda ve ölçeğin genelinde ise 1. ve 3. Sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin 2. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. Uyum tutum boyutunda ise 2.ve 4.sınıf öğrenim düzeyine sahip öğretmen adaylarının uyum tutum düzeylerinin 1.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı düzeylerine ilişkin ölçek ortalamalarının öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre bağımsız t-testi sonuçları

Öğretmenliği isteyerek mi seçtiniz?	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Evet	155	97.97	10.00	198	2.032	.043*
Hayır	45	93.04	16.71			

*p< .05

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları ile öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(198)}=2.032$; $p<.05$]. Elde edilen bulgular ışığında,

öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeyen öğretmen adaylarına kıyasla mesleki benlik saygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine ilişkin ölçek ortalamalarının öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre bağımsız t-testi sonuçları

Faktörler	Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi seçtiniz?	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Sevgi	Evet	155	66.23	9.02	198	.764	.446
	Hayır	45	65.04	9.74			
Değer	Evet	155	24.34	12.78	198	.687	.493
	Hayır	45	25.73	8.89			
Uyum	Evet	155	13.99	6.06	198	.816	.415
	Hayır	45	14.78	4.06			
Toplam	Evet	155	104.56	16.25	198	.370	.712
	Hayır	45	105.56	14.49			

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum alt faktör düzeyleri, Sevgi ($t_{(198)}=.764$; $p>.05$), Değer ($t_{(198)}=.687$; $p>.05$), Uyum ($t_{(198)}=.816$; $p>.05$) faktörlerinde ve ölçeğin genelinde ($t_{(148)}=.370$; $p>.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumları arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişki için hesaplanan Pearson momentler çarpım korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri ile mesleki benlik saygıları arasında pozitif yönde, düşük düzeyli ve anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyi olumlu yönde geliştikçe

mesleki benlik saygı düzeyleri de aynı oranda gelişmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik saygı düzeylerinin artırılması için öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin artırılması gerektiği söylenebilir.

SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında öğretmen adaylarının sahip oldukları cinsiyet türü ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir. Kadın veya erkek öğretmen adaylarının mesleklerine karşı tutumları çevresel, ekonomik, sosyolojik vb. birçok faktörü içinde barındırdığından dolayı cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı söylenebilir. Mesleki benlik saygısı bireyin yaptığı mesleğe karşı sahip değer yargılarıdır. Değer yargıları cinsiyetten bağımsız olarak geliştiği için cinsiyet türünün mesleki benlik saygısı üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisi olmadığı söylenebilir. Doğan ve Çoban (2009), Akpınar, Yıldız ve Ergin (2006), Çiçeksağlam (2008), Terzi ve Tezci (2007), Çapri ve Çelikkaleli (2008), Karatekin, Merey ve Keçe (2015), Çetinkaya (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile cinsiyet türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgularla çelişmektedir. Akpınar, Yıldız ve Ergin (2006), Çetinkaya (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile cinsiyet türü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuç çalışmada elde ettiğimiz sonuç ile örtüşmektedir. Dursun, Çuhadar ve Tanyeri (2014), Baloğlu, Karadağ, Çalışkan ve Korkmaz (2006), Demir, Gürsoy ve Ada (2011), Kaynak, Ergin, Arslan ve Pınarcık (2015), Uslu (2015) tarafından yapılan çalışmalarda mesleki benlik saygısı ile cinsiyet türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ki bulgularla çelişki göstermektedir. Abbasoğlu ve Öncü (2013), Cengil (2009), Ünal ve Şimşek (2008), Piji Küçük (2010), Efilti ve Çıkıltı (2017), Kutlu ve Soğukpınar (2015), Yıldırım, Kırımoğlu ve Filazoğlu Çokluk (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise mesleki benlik saygısı ile cinsiyet türü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışmada elde ettiğimiz sonuçlarla örtüşmektedir.

SBÖA'nın öğrenim görmekte olduğu sınıf düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum alt faktör düzeyleri arasında, sevgi değer, uyum faktörlerinde ve ölçeğin genelinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili üç temel yapı olan sevgi, değer ve uyum boyutlarında, sevgi tutumu boyutunda 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı sevgi tutum düzeylerinin 2.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik sahip oldukları bilgi ve farkındalık düzeyinin artmasından dolayı sevgi tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Akpınar, Ergin ve Yıldız (2006), Çiçek Sağlam (2008), Özder, Konderalı ve Zeki (2010), Çapa ve Çil (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular çalışmayla örtüşmektedir. Terzi ve Tezci (2007), Karatekin, Merey ve Keçe (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular yapmış olduğumuz çalışmayla çelişmektedir.

SBÖA'nın mesleki benlik saygılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda 1.sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki benlik saygı düzeylerinin 2. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olup, ayrıca 3.sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının mesleki benlik saygı düzeylerinin 2. ve 4. sınıf öğrenim düzeyine sahip olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. 1. sınıfta öğrenim görmekte olan SBÖA'nın üniversiteyle ilk defa tanışmaları ve üniversite öğrenimi görme duygusunu yeni bir his olarak tatmaya başladıkları ve öğretmenlik mesleğine karşı heyecanları daha fazla olduğu için mesleki benlik saygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve bu mesleğin gerektirdiği yeterlikler hakkında daha donanımlı ve bilgili olmalarından dolayı 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilere kıyasla mesleki benlik saygıları daha yüksek olduğu söylenebilir ve 4.

Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki benlik saygı düzeylerinin mezun olma, atanma ve iş bulma kaygısından dolayı düşük olduğu söylenebilir. Körükçü ve Oğuz (2011), Efilti ve Çıkıltı (2017), Uslu (2015) tarafından yapılan çalışmalarda mesleki benlik saygısı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar yapmış olduğumuz çalışmayla çelişmektedir.

SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının yaş durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaş durumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygısı sadece yaş faktörü değil, sosyolojik, ekonomik ve psikolojik birçok faktörün etki edebilmesinden dolayı yaş faktörünün öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygısı üzerinde bir etki oluşturmadağı söylenebilir. Can (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve yaş düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuç yapmış olduğumuz çalışmayla örtüşmektedir. Efilti ve Çıkıltı (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mesleki benlik saygısı ve yaş düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada elde edilen bulgular yapılan çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Yıldırım, Kırımoğlu ve Filazoğlu Çokluk (2012) tarafından hazırlanan çalışmada mesleki benlik saygısı ve yaş düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada elde edilen bulgular çalışmamızla çelişmektedir.

SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının aile durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin ekonomik durumları bireye eğitim süreci boyunca katkı sağlamasına karşın, bireyin öğretmenlik mesleğine yönelik geliştireceği tutum ve mesleki benlik saygısı aile gelir durumundan bağımsız olarak geliştiği söylenebilir. Karatekin, Merey ve Keçe (2015)'in yapmış olduğu çalışmada aile gelir durumu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada elde edilen sonuçlar yapmış olduğumuz çalışma ile

örtüşmektedir. Uslu (2015) SBÖA'nın ailelerinin aylık toplam gelir durumları ile mesleki benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İlgili çalışmada elde edilen bulgular yapmış olduğumuz çalışma ile örtüşmektedir.

SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları ile mezun olunan lise türü ilişkisi incelendiğinde; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut ortaöğretim programlarının tüm bölümlerinde öğrenim görmüş olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine veya seçmek istedikleri herhangi bir meslek türüne katılabilmektedirler. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları ortaöğretim sürecinden sonra ortaya çıktığından dolayı mezun olunan lise türünün bir etkisi olmadığı söylenebilir. Can (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mezun olunan lise türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılırken, Çetinkaya (2009) ve Çiçek Sağlam (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapmış olduğumuz çalışma Çetinkaya (2009) ile örtüşmekteyken, Can (2010) ile çelişmektedir. Uslu (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada SBÖA'nın mezun oldukları lise türü ile mesleki benlik saygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Uslu (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada elde edilen sonuç yapmış olduğumuz çalışmada elde edilen sonuç ile örtüşmektedir.

SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında bir ilişkinin olmadığı söylenebilir. Karatekin, Meray ve Keçe (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları meslek seçme isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanları ortalaması ile öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik

toplam tutum puanları arasında öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirilen tutumlar eğitim sürecinde meydana gelmektedir. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen bir öğretmen adayının eğitim sürecinde seçmiş olduğu mesleğe yönelik olumlu tutumları zamanla değişim gösterebilmektedir. Öğretmen adayının eğitim sürecinde geliştireceği tutum, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumundan bağımsız olarak geliştiği için öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde olumlu veya olumsuz bir etki meydana getirmediği söylenebilir. SBÖA'nın mesleki benlik saygıları ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeyen öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumunun, bireyin seçmiş olduğu mesleğe ilişkin pozitif bir bakış açısı ile adım atması ve süreç içerisinde mesleğine dair sahip olduğu bilgi düzeyinin artması mesleki benlik saygısı üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği söylenebilir.

SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının tercih etmek istedikleri öğretmenlik alanının sosyal bilgiler öğretmenliği olma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Türk eğitim sistemindeki eksiklikler ve sürekli yapılan değişiklikler, öğrencilerin seçecekleri öğretmenlik alanlarının ortaöğretimde öğrenim gördükleri bölümlerle (Sözel, Eşit Ağırlık, Sayısal) sınıflandırılmasının belirli öğretmenlik alanlarını mesleki bilinçten yoksun olarak seçmek zorunda kalınmasının ve öğrenim görmekte oldukları sosyal bilgiler öğretmenliği branşında atama sayısının az miktarda olmasının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Karatekin, Merey ve Keçe (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları branş seçme isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sosyal bilgiler branşını isteyerek seçen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanları ortalaması ile sosyal bilgiler branşını istemeyerek seçen öğretmen

adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanları arasında sosyal bilgiler branşını isteyerek seçen öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının öğretmenlik mesleğini sevme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ülkenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik yapı gereği bireylerin kendilerine çalışacakları bir meslek bulma ve çalışma eğiliminde oldukları bir durum söz konusu olduğundan dolayı, öğretmen adaylarının mesleklerini sevme ve sevmeme durumu arasındaki ilişkinin anlamlı bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular kapsamında;

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin ve mesleki benlik saygılarının artırılması için orta öğretimde öğrenim gören öğrenciler için meslekleri bilhassa da öğretmenlik mesleğini tanıtıcı rehberlik faaliyetlerinin artırılması önerilebilir.

2. Öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının yüksek düzeyde olmasının meslek hayatlarında daha verimli olmalarına katkı sağlayacağı düşüncesiyle yükseköğretim sürecinde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri sadece 4. sınıf düzeyinde değil, 4 yıllık eğitim süreci içerisinde tüm dönemlere yayılarak uygulanmalıdır. Böylece geleceğin öğretmenlerinin, mesleğini yakından tanıyan, ona olumlu yönde tutum geliştiren ve mesleki benlik saygısına sahip öğretmenler olmalarına katkı sağlanmalıdır.

3. Yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilere, eğitim süreleri boyunca mesleki eğitimler ve mesleklerin durumları hakkında güncel bilgi paylaşımlarının yapıldığı bir ders konularak, öğrenim görülmekte olan sınıf düzeylerinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygısına ilişkin farkın en aza indirgenmesi sağlanabilir.

4. Yükseköğretim sürecinde öğretmenlik mesleğini sevdirci, özendirici seminerler, konferanslar, tanıtıcı etkinlikler düzenlenmelidir. Böylece öğretmenlik mesleğini bilinçli olarak seçen, mesleki benlik saygısı yüksek öğretmen adaylarıyla daha verimli bir hizmet öncesi eğitim-öğretim sürecinin planlanması ve uygulanması mümkün olabilir.

Kaynaklar

- Abbasoğlu, E., ve Öncü, E. (2013). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygıları Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14 (2). 407-425.
- Akpınar, E., Yıldız, E., ve Ergin, Ö. (2006). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. (19). 56-62.
- Arıcak, O. T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik saygısının geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıcak, T. (2007). The Investigation of Turkish University Students' Vocational Self-Esteem Levels Within Different Academic Departments. *California association for counseling and development journal*. 22. 21-33.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., Çalışkan, N., ve Korkmaz, T. (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (2). 345-358.
- Can, Ş. (2010). Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24. 14-28.
- Cengil, M. (2009). Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 8 (15). 77-102.
- Çapa, Y., ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18. 69-73.
- Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (15). 33-53.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18. 28-37.
- Çiçek Sağlam, A. (2008). Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (1). 59-69.
- Çelikköz, N., ve Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 136-145.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *İlköğretim Online*. 8 (2). 298-305.
- Demir, V., Gürsoy, F., ve Ada, Ş. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10 (1). 597-614.
- Doğan, T., ve Çoban, A.E. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 34 (153). 157-168.

- Dönmez, C., ve Uslu, S. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 1* (11). 42-63.
- Dursun, Ö. Ö., Çuhadar, C., ve Tanyeri, T. (2014). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygıları. *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi. (35)*. 131-142.
- Efiliti, E., ve Çıkıltı, Y. (2017). Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 17* (1). 99-114.
- Gürşen Otacıoğlu, S. (2009). Müzik Öğretmeni Adayların Benlik Saygısı Düzeyleri İle Akademik ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. (13)*. 141-150.
- Hoşgörür, V., Kılıç, Ç., ve Dünder, H. (2002). Kırıkkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. (16)*. 91-100.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum, Algı İletişim*. Ankara: V Yayınları.
- İpek, C., ve Bayraktar, Ş. (2004). Aday Öğretmenlerin Fen Bilimlere Ve Sosyal Bilimlere Bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1*. 35-50.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. 26*. (Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatekin, K., Merey, Z., ve Keçe, M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 12* (1). 70-96.
- Kaynak, B. K., Ergin, B., Arslan, E., ve Pınarcık, Ö. (2015). Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygıları ile Çocuk Sevmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim online. 14* (1). 86-96.
- Kılıç, A., ve Seven, S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Körükçü, Ö., ve Oğuz, V. (2011). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi. 4* (2). 77-85.
- Kutlu, M., ve Soğukpınar, E. (2015). Rehber Öğretmenlerin Benlik Saygısı İle Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *E-ulusalaraası Eğitim Araştırmaları Dergisi. 6* (1). 84-101.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Kaan Kitabevi: Eskişehir.
- Özder, H., Konedralı, G., ve Zeki, P. C. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 16* (2). 253-275.
- Piji Küçük, D. (2010). Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı Ve Çalgı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 11* (3). 37-50.
- Rendall, N. D., Wesson, C., Anderson, L., ve Bould, E. (2009). Students' Goal Achievement: Exploring Individual and Situational Factors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7* (3), 1031-1052.

- Soğukpınar, E. (2014). *Rehber Öğretmenlerin Benlik Saygısı İle Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Super, D. E. (1968). Self Concepts in Vocational Development. In D.G. Zytowski (Ed.), *Vocational behavior: Reading in theory and research* (pp. 194-207). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- TDK, (2018). ‘Meslek’, *Büyük Türkçe Sözlük*, 10 Mart 2018, <https://sozluk.gov.tr/>
- Terzi, A. R., ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 52. 593-614.
- Uslu, S. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 23 (1). 141-160.
- Ünal, E., ve Şimşek, S. (2008). İlköğretim Bölümü Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*. 7 (1). 41-52.
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal Bilgiler ve Okuma Becerileri. *Gazi üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26 (21). 273-283.
- Yıldırım, Y., Kırımoğlu, H., ve Temiz, A. (2010). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*. 12 (1). 29-35.
- Yıldırım, Y., Kırımoğlu, H., ve Çokluk, G. F. (2012). Türk Antrenörlerinin Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*. 6 (2). 161-168.
- Yılmaz Tekirgöl, D. (2011). *Çalışanlarda Mesleki Benlik Saygısının İş Tatmini Ve Yaşam Mutluluğu İle İlişkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



SOSYAL BİLGİLER SON SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ DRAMA DERS PLANI HAZIRLAYABİLME DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

DETERMINING THE DRAMA LESSON PLAN PREPARATION LEVELS OF SOCIAL STUDIES PRESERVICE TEACHERS

*Nadire Emel AKHAN**

*Samet ÇİÇEK***

*Gülten KOCAĞA****

Özet

Araştırmanın amacı sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanarak ders planı hazırlayabilme düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018, 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarında bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıfında öğrenim gören, son sınıf son dönemde yer alan Drama dersini alan, her eğitim-öğretim yılı için 80 olmak üzere toplamda 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemine dayalı betimsel bir çalışmadır. Öğretmen adaylarının Drama dersi kapsamında dönem sonunda drama yöntemini kullanarak hazırladıkları ders planları, Korkut (2020) tarafından geliştirilen “Drama Ders Planı Rubriği (DDPR)” ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının drama ders planı hazırlama düzeylerinin yıllara göre

* Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü Antalya / TÜRKİYE neakhan@akdeniz.edu.tr ORCID: 0000-0003-3628-8571

** Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya / TÜRKİYE ciceksamet01@gmail.com ORCID: 0000-0002-1056-7911

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya / TÜRKİYE gultenkocaaga@gmail.com ORCID: 0000-0002-9308-229X

farklılaştığını, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında drama ders planı hazırlayabilme düzeylerinin önceki yıllara göre düştüğünü söylemek mümkündür. Bu durumu, uygulamalı bir ders olan drama dersinin 2020 yılında yaşanan pandemi dolayısıyla eş zamanlı uzaktan eğitim sistemi aracılığıyla verilmesinden kaynaklı olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, öğretmen adayı, drama, ders planı

Abstract

The aim of the study is to determine the level of social studies preservice teachers to prepare a lesson plan by using the drama method. The sample of the research consisted of a total of 240 preservice teachers, 80 for each academic year in the 2017-2018, 2018-2019 and 2019-2020 academic years taking the final year last-term Drama course, who were studying in the senior year of social studies teaching at a state university. The research is a descriptive study based on the quantitative research method. The lesson plans prepared by the preservice teachers using the drama method at the end of the drama lesson were evaluated with the "Drama Lesson Plan Rubric (DLPR)" developed by Korkut (2020). When the results of the study are evaluated in general, it is possible to say that the pre-service teachers' levels of preparing drama lesson plans differ by years, and that their level of preparing a drama lesson plan in the 2019-2020 academic year decreased compared to the previous years. It is possible to interpret this situation as a result of the fact that the drama lesson, which is an applied lesson, was given through the simultaneous distance education system due to the pandemic in 2020.

Keywords: Social Studies, preservice teacher, drama, lesson plan

Giriş

Drama eğitimi bütünleştiren, kurgu ile gerçeğin iç içe olduğu, katılımcıların gerçek hayatın provasını aldıkları bilgiyi yaşantıya dönüştüren bir süreçtir (Okvuran, 2003). Yaratıcı drama, içerisine birçok oyunu alarak kendi bünyesinde yaratıcılığı, iletişimi, doğaçlamayı, ait olmayı içeren “mış gibi yapma” sanatıdır (Memişoğlu, 2020). Bir başka ifadeyle drama; öğreten, sahneye çıkmadan ve oyunda rol yaparak yaşam deneyimini genişleten kalıcı davranış değişikliği sağlayan çocuğu geliştiren, yetiştiren başlı başına bir eğitim alanıdır (Koç, 2013). Bu bakımdan drama, küçük çocuklar için onları büyüleyen doktorlar, öğretmenler, mühendisler gibi

statülerdeki kişileri taklit ettikleri belki de gelecekteki rolleri için prova aldıkları doğuştan gelen doğal bir öğrenme biçimidir (Kortmaz, 2017). Yaratıcı drama kavramı başlı başına bir alan olmasıyla birlikte eğitim süreci içerisinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılmakta ve son derece etkili sonuçlar verebilmektedir (Dündar, 2018).

Yürütülen eğitim faaliyetlerinde yöntem olarak daha çok öğretmenin aktif olduğu bir eğitim sistemi benimsenmesi öğrenme sürecindeki öğrenciyi birçok gelişimden mahrum, pasif bir öğrenme ortamına maruz bırakmakta; öğrencinin öğrenmesi gereken bilginin içine girememesi, keşfetme farkındalığını yaşayamaması, kendini gerçekleştirmesine ve yaratıcı üretken bir birey olmasına olanak tanımamaktadır (Ali, 2019). Düşünmenin yerini ezberciliğin, okumanın yerini bilgi yığınının aldığı bir öğretim sisteminde yetişecek bireyin öğretmenin mutlak otoritesine bağlı pasif bir katılım gösteren öğrenmeleri kalıcı hale dönüştüremeyen bir birey olması beklenebilir. Oysa sistem öğrenciyi merkeze alıp onu düşünsel etkinliklere yönlendirmeli, bireye “birey” olma şansı verebilmelidir. Etkin bir katılımı içerdiği ve öğrenmede kalıcılığı sağladığı için yaşantılara dayalı öğretim çok büyük önem arz etmektedir (Adıgüzel, 2018). Yaşantılara dayalı bir öğretimin önemi eski Çin atasözüne göre (akt. Demirel, 2015) “Duyarsam unuturum, görürsem hatırlarım, yaparsam anlar ve öğrenirim.” şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca Demirel (2015) benzer biçimde sözel ağırlıklı öğretimde % 10 olan hatırlama ve kalıcılık görselde % 30, yaşantılara dayalı bir öğretimde ise % 90’a ulaştığını ifade etmiştir. Sınıf ortamında düzenlenen yaratıcı drama uygulamaları, öğrencilerin çok yönlü düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını, empati ve değer yargılarını geliştirdikleri öğrenci merkezli bir süreçtir (Aykaç, 2008).

Yaratıcı drama; bireyin öğrenme sürecinde duyuşsal yaşantılarını, düşlem gücünü, imgesel düşünmeyi aktif hale getirmede ve öğrenme süreçlerine etkince katılmasında etkilidir (Adıgüzel, 2006). Drama, öğrenciyi dinleyen, izleyen ve pasif olan değil yapan, uygulayan, sorgulayan ve aktif hale getirmenin yanında öğrenilenlerin yaşama aktarılmasına da olanak sağlar (Çelikkaya, 2014). Drama çalışmalarının çocuklara farklı bir sanat şeklini tanıma, farklı düşünceler kazanma, kendini geliştirme ve sosyalleşme fırsatı sunduğu da varsayılmaktadır (Yıldırım, 2011). Yaratıcı dramanın

öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinışsel yetilerle bütünleşmiş olmasıdır (Adıgüzel, 2006). Yaratıcı dramının yöntem olarak kullanıldığı bir ders ortamı; öğretmenin, öğrenciye ulaşması, iletişim kurması, onların yeni bilgileri edinme, iyi bir Türkçenin yazılması ve söylenmesi kazanımları edinmelerinde onlara kılavuzluk yapabilme; onlar gibi oynayan, koşan, düşünüp tartışan bir kişi olarak öğretmenin öğrenciye yabancılaşmasını ortadan kaldırma işlevi üstelenen oyunun gizil gücünü kullanarak tasarlanan bir öğrenim ortamı sunmaktadır (San, 2006). Eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının genel amacı, her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirmektir (Aykaç ve Adıgüzel, 2011). Drama yaşantılarında bir katılımcı herhangi bir konuyu, tüm duyularını harekete geçirerek ve canlandırmalarla öğrenir (Adıgüzel, 2007). Sınıf ortamında yaratıcı drama etkinlikleri, uygulamalı olarak öğrenmenin herhangi bir öğretim programı içerisinde geliştirilip teşvik edilmesine olanak veren öğrenci merkezli bir süreçtir (Aykaç ve Adıgüzel, 2011). Özellikle ilköğretim çağında öğrencinin bir ders boyunca hareketsiz kalması derse olan dikkatinin ve ilgisinin azalmasına neden olurken öğretmenin öğrenme ortamını eğlenceli kılması öğrenmeyi istenmeyen yemek durumundan kurtarması beklenmektedir (Sever, Yalçinkaya ve Mazman, 2009).

Drama etkinliği ilköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgilerinin tüm konularında başarıyı arttırmada önemli bir etkinlik olarak uygulanabilir ve sosyal hayatta karşılaşılan olayların istenildiği anda tekrar tıpkı bir laboratuvar ortamındaymış gibi canlandırılmasına olanak tanır. Böylelikle drama öğrencilerin erişemeyecekleri olayları bizzat yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olur (Koç, 2013). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin, çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri özümsemeleri ve bu bilgilerden sonuç çıkarmaları esastır. Sosyal Bilgiler dersi bilişsel yönü ağır basan bir derstir (Ezer ve Ulukaya-Öteleş, 2020). Dersin bu özelliğinden dolayı öğretiminde, salt bilgiyi veren yöntemlerden daha ziyade bilgiyi beceriye dönüştürücü ve bilgiyi benimsetici öğretim yöntemlerinin kullanılması esastır (Sever, Yalçinkaya ve Mazman, 2009). Modern dünyada yalnızca bireyin gözlenebilen davranışlarını, öğrenme ürünü olarak

kabul eden davranışçı yaklaşım yerine, her bireyin kendi bilgisini ve anladıklarını kendi akıl süzgecinden geçirebileceğini kabul eden oluşturma (yapılandırıcı) yaklaşım ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşımın uygulanmasında ön plana çıkan yöntemlerden biri de drama yöntemidir (Koç, 2013). Sosyal bilgiler dersi sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler planlanırken öğretim ilkelerinden “öğrenciye görelilik ilkesi” göz önünde bulundurulması esastır (Kozaner Yenigül, 2019). Soyut kavramların yoğunlukta olduğu Sosyal Bilgiler dersinin tüm konularında drama yönteminin kullanılması başarıyı arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Çelikkaya, 2014). Sosyal Bilgiler Programında, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması hedeflenen becerileri eleştirel düşünme, iletişim becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi ve gözlem becerisi dikkat çekmektedir. Yaratıcı dramanın eğitimde kullanılması öğrenenin yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak tanıyarak, üretken bir birey olmasına ve kendini gerçekleştirmesine, sosyal becerilerinin gelişmesine, kısaca bireyin tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Kaf, 2017). Sosyal Bilgiler eğitimi kişinin toplumla uyum içerisinde yaşaması, yaşadığı çevreyi ve dünyayı tanıması, bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşması, tarihsel olayları anlamlandırması ve iyi bir vatandaş olarak topluma katılmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Çetinkaya, 2019).

Sosyal bilgiler dersi hedefleri doğrultusunda öğretmenlerinin hizmet öncesi dönemde yapılandırmacı anlayış çerçevesinde yaparak yaşayarak öğrenmeye katkı sağlayacak drama yöntemini kullanarak ders planı hazırlayabilmeleri oldukça önemlidir. Bu konuda Eğitim Fakültelerinde uygulanmaya başlayan programlar çerçevesinde “eğitimde drama” dersi için belirlenmiş ders içeriğinde “yaratıcı drama ders planının hazırlanması ve uygulanması” (YÖK, 2018) ifadesi geçmektedir. Drama planı yapabilme konusunda Okvuran (2003), çalışmada drama öğretmenlerinin drama dersini planlayabilme becerisine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Adıgüzel (2018) de, drama eğitimcilerini “yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kendi alanında kullanan öğretmen” olarak ifade etmiştir. Korkut (2020) ise çalışmada öğretmen adaylarının ve drama liderlerinin eğitiminde, gerekse yapılan araştırma projelerinde drama ders planlarına daha fazla önem verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Benzer şekilde Şahin ve Yağbasan (2012) da fizik eğitiminde yaptıkları çalışmalarında eğitimcilerin yararlanabileceği ders planı örneklerine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Oysaki alan yazına baktığımızda farklı alanlarda öğretmen veya öğretmen adayları ile yapılmış araştırmaların (Kara, 2009; Çetingöz ve Cantürk- Günhan, 2011; Akyel ve Çalışkan, 2013; Kesici, 2014; Çelikkaya ve Koç, 2015; Özer, İlhan ve Taşkaya, 2018; Kuşdemir-Kayıran, 2018; Metinnam, 2019) drama yöntemini kullanma konusunda çok etkili olmadıklarını gösterdiği söylenebilir. Drama dersini yürütme konusundan yaşanan mevcut sıkıntılara rağmen, drama ders planı değerlendirme konusunda çalışmaları olan Korkut (2017, 2018, 2020) dramının bir yöntem olarak kullanıldığı derslerin planlanmasına ilişkin çalışmalara fazla rastlanmadığını belirtmiştir. İşte bu ihtiyaçtan hareketle araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin 4. yıl 2. dönemde okutulan drama dersi sonunda, bu yöntemi kullanarak bir ders planı hazırlama düzeylerini belirlemektir. Bu doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Drama dersi alan sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adaylarının drama ders planı hazırlayabilme düzeyleri;
 - a) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında
 - b) 2018-2019 eğitim-öğretim yılında
 - c) 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarında nasıldır?
2. Sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adaylarının drama planı hazırlayabilme düzeyleri eğitim-öğretim yıllarına (2017-2018, 2018-2019, 2019-2020) göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adaylarının drama ders planı hazırlayabilme düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nicel araştırma yöntemine dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırma modeli, drama yöntemi kullanılarak hazırlanan ders planı değerlendirmesinde rubrik kullanımı üzerine oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018, 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı son sınıfında Drama dersini alan, her eğitim-öğretim yılı için 80 olmak üzere toplamda 240 öğretmen adayının hazırlanmış olduğu drama ders planı oluşturmaktadır.

Veri Toplanma Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, 2017-2018, 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılları olmak üzere üç akademik dönem boyunca toplanmıştır. Veriler her eğitim öğretim döneminde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı 4. yıl 2. döneminde yer alan drama dersi sonunda, birinci yazara teslim edilen drama yöntemi ile hazırlanmış ders planlarının toplanması ve saklanması yoluyla toplanmıştır. Üçüncü akademik yıl ise pandemi dönemi / uzaktan eğitim nedeni ile drama ders planları mail yolu ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi için Korkut (2018) tarafından geliştirilen ve Korkut (2020) de güncellenen “Drama Ders Planı Rubriği (DDPR)” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Drama Ders Planı Rubriği (DDPR), 9 ölçütten (ders planının yazıldığı dil, dersin kazanımları, katılımcılar, materyaller, etkinlikler, ısınma aşaması, canlandırma aşaması, dramatik kurgunun bileşenleri, değerlendirme aşaması) ve her ölçüt için 4’er performans seviyesinden oluşan dereceli bir puanlama anahtarıdır. Çalışmada drama ders planlarının değerlendirilmesi sürecinde Korkut (2020)’un belirlediği puanlamaya uyulmuş ve rubrikteki her değerlendirme kriteri çok yetersizse 0, puan yetersizse 1 puan, kısmen yeterliyse 2 puan ve yeterli ise 3 puan almıştır. Elde edilen veriler 3 araştırmacı tarafından da değerlendirilip karşılaştırılarak, % 90 tutarlılık sağlanana kadar bu işleme devam edilmiştir.

Araştırmanın değerlendirme aşaması için “Drama Ders Planı Rubriği (DDPR)”den elde edilen toplam puanın düzeylere göre değerlendirilmesi amacıyla rubrik sahibinin (Dr. Perihan Korkut) ve

alan uzmanı 2 öğretim üyesinin de görüşleri alınarak öğretmen adayının drama planı hazırlayabilme düzeyleri için puan aralıkları belirlenmiştir. Tablo 1’de düzeylere göre ders planı toplam puan aralıkları şu şekildedir:

Tablo 1. Düzeylere Göre Ders Planı Toplam Puan Aralıkları

Yeterlilik Seviyesi	Puan Aralığı
Çok Yeterli	21-27
Kısmen Yeterli	14-20
Yetersiz	7-13
Çok Yetersiz	0-6

Araştırmanın bulguları sunulurken doğrudan alıntılar (ÖA,1: 1. Öğretmen Adayı,...) şeklinde kısaltmalarla verilmiştir. Bulgularda ayrıca DDPİR ölçütleri bakımından doğrudan alıntı örneklerini çeşitlendirmek için "ders planının yazıldığı dil" ölçütüne ek olarak, verilen öğretim yıllarında “kısmen yeterli, yetersiz ve çok yetersiz” düzeyde kalan ölçütler ve her yıla ait çok yeterli ölçütü örnek olarak sunulmuştur.

Bulgular

2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Drama Dersi Alan Sosyal Bilgiler Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Drama Ders Planı Hazırlayabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Adayların 2017-2018 Yılı Drama Planı Hazırlayabilme Düzeyleri

Drama Planı Hazırlayabilme Düzeyleri		
Yeterlilik Seviyesi	Puan Aralığı	f
Çok Yeterli	21-27	35
Kısmen Yeterli	14-20	33
Yetersiz	7-13	12
Çok Yetersiz	0-6	-

Tablo 2’de yer alan öğretmen adaylarının 2017-2018 eğitim-öğretim yılı drama planı hazırlayabilme düzeylerine ilişkin durumlarına bakıldığında; adayların 35’inin çok yeterli, 33’ünün kısmen yeterli, 12’sinin ise yetersiz düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca incelenen planlar arasında çok yetersiz düzeyde

plan hazırlayan öğretmen adaylarına rastlanmadığı söylenebilir. Planlar değerlendirildiğinde drama ders planı rubriği ölçütleri arasında yer alan “ders planının yazıldığı dil, materyaller” gibi ölçütlerin eksik olması nedeniyle planlardan bazılarının kısmen yeterli veya yetersiz düzeyde kaldığı görülmüştür. Genel olarak drama planı hazırlayabilme düzeylerinin çok yetersiz olmadığı, orta ve yeterli düzeyde olduğu şeklinde ifade etmek mümkündür.

Örneğin ÖA, 11 kodlu öğrenci “... Yaşadığımız şehrin nesi var etkinliği: Katılımcılar çember oluşturur. Katılımcılar arasından gönüllü bir ebe seçilir ve çemberin ortasına geçer. Çemberden herhangi bir arkadaşını seçerek önüne gider ve ‘Yaşadığımız şehrin nesi var’ diye sorar...” ifadesi ile dil bakımından çok yeterli olarak kabul edilebilir. Benzer olarak ÖA, 23 kodlu öğrenci “*Bilinç koridoru etkinliği; öğrenciler çember olur ve 2 gruba ayrılır, aralarından bir gönüllü seçilir. Grubun birine “Öncelik verilmesi gereken toplum sağlığıdır.” konusu verilir diğerine ise “Öncelik verilmesi gereken bireysel istek ve arzularımızdır.” konusu verilir...*” ifadesi ile dil bakımından çok yeterli, ÖA 32 kodlu öğrencinin ise “*İstasyon etkinliği: Katılımcılara A4 kağıdı verilir. Katılımcılardan bugüne kadar çıkmış salgın hastalıkların aşılarını bulan bilim insanlarına (Edward Jenner çiçek aşısı, Maurice Ralph Hilleman kızamık kızamıkçık kabakulak aşısı, Louis Pasteur kuduz aşısı, Waldemar Haffkine kolera aşısı vb. kişiler kısaca anlatılır fotoğrafları gösterilir.) bir mektup yazmaları ister. Gönüllü üç katılımcı seçilerek mektuplarını okumaları istenir ve oturum sonlandırılır.*” yeterli düzeyde olduğu kabul edilebilir. Bunlardan farklı olarak ÖA, 4 kodlu öğrencinin “... *Isınma etkinliği bittikten sonra bir çember oluşturulur. Sağ baştan 4’e kadar sayılır. 4 grup oluşturulur. Elimde bulunan 4 resmi ortaya koyacağım her gruptan biri gelip resmi alacak yönergesi verilir...*” ifadesi ile dil bakımından yetersiz düzeyde kaldığı ifade edilebilir.

Materyal ölçütü bakımından ise; “*Lider derse başlamadan önce duvarların üzerine geçmişteki ve günümüzdeki oyunların resmini asar...*” ifadesi ile ÖA, 13 kodlu öğrencinin çok yeterli olarak kabul edilebilir. ÖA, 22 kodlu öğrencinin “... *Canlandırmada oluşturulan gruplar bozulmadan her gruba A3 boyutunda bir kağıt ve pastel boyalar verilir, her grubun canlandırmada doğaçlamış olduğu*

fotoğrafi kullanarak bir gazete hazırlaması istenir...” ifadesi ile öğretmen adayının hazırlamış olduğu planda etkinlikler için kalite, ulaşılabilirlik ve katılımcıların gelişimsel özelliklerine uygun ideal materyaller seçilmesi bakımından çok yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Hazırlanan planlarda ÖA, 19 kodlu öğrenci “... Öğrencilere herhangi bir müzik açılır daha sonra grupta olan bütün öğrencilerin gözlerinin kapatılması istenir...” ve ÖA, 31 kodlu öğrencinin “Lider katılımcılardan covid-19 ile ilgili yapılan yanlış haberleri içeren sergiyi gezmelerini ister. Daha sonra katılımcılar çember olurlar birden dörde kadar sayarak dört grup oluştururlar.” yeterli düzeyde olduğu kabul edilebilir.

2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Drama Dersi Alan Sosyal Bilgiler Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Drama Ders Planı Hazırlayabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Adayların 2018-2019 Yılı Drama Planı Hazırlayabilme Düzeyleri

Drama Planı Hazırlayabilme Düzeyleri		
Yeterlilik Seviyesi	Puan Aralığı	f
Çok Yeterli	21-27	32
Kısmen Yeterli	14-20	31
Yetersiz	7-13	17
Çok Yetersiz	0-6	-

Tablo 3’te yer alan öğretmen adaylarının 2018-2019 eğitim-öğretim yılı drama planı hazırlayabilme düzeylerine ilişkin durumlarına bakıldığında; adayların 32’sinin çok yeterli, 31’inin kısmen yeterli, 17’sinin ise yetersiz düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Planlar değerlendirildiğinde drama ders planı rubriği ölçütleri arasında yer alan “ders planının yazıldığı dil, değerlendirme aşaması” gibi ölçütlerin eksik olması nedeniyle planlardan bazılarının kısmen yeterli veya yetersiz düzeyde kaldığı görülmüştür. Genel olarak drama planı hazırlayabilme düzeylerinin çok yeterli ve kısmen yeterli düzeyde olduğu; yetersiz plan hazırlayan öğretmen adayına daha az rastlandığı, çok yetersiz düzeyde plan hazırlayan öğretmen adayına ise rastlanmadığı söylenebilir.

Değerlendirme aşaması ölçütü esas alındığında ÖA, 10 kodlu öğrencinin “...Her gruba A4 kâğıdı ve tükenmez kalem dağıtılır. Lider gruplardan Osmanlı’yı gezen seyyahlar olduklarını

düşünmelerini ve kısa seyahatname yazmalarını ister. Hazırlık süresinin tamamlanmasının ardından, etkinlik tamamlanır...” ifadesinin ve ÖA, 12 kodlu öğrencinin “...Canlandırma sonrasında öğrencilere dağıtılan kağıtlara günü değerlendirmeleri ve öğretmene verip sınıftan o şekilde çıkmaları beklenir.” ifadesinin yetersiz düzeyde olduğu; ÖA 27 kodlu öğrencinin “Öğrenciler üç gruba ayrılır. Lider tüm gruplara ana temalarının “Ülkemizde Pandemi Süreci ve İnsanlara Etkisi’ olduğunu söyler. Lider her gruba A4 kağıdı ve boya kalemleri dağıtır. Birinci gruptan resim, ikinci gruptan afiş, üçüncü gruptan ise hikâye yazmaları istenir. Gruplardaki ürünler beş dakika süre ile yer değiştirilir. Her gruptan bir kişinin yaptıkları etkinliği sunmasıyla değerlendirme çalışması sonlandırılır.” çok yeterli düzeyde, ÖA 31, kodlu öğrencinin ise “Sıcak Sandalye: Dersin bitimine son 15 dakika kala öğrencilerden gönüllü birisi seçilir ve seçilen öğrencinin yüzü sınıftaki diğer öğrencilere dönük bir şekil de sandalyeye oturtulur ve diğer öğrencilerden coronavirus hayatımızı nasıl etkiledi, hayatımız da ne gibi değişiklikler yarattı ve önümüzde ki günlerde insanları nasıl etkileyeceği başlıkları altında kendilerinin de merak ettiklerini seçilen arkadaşına sormaları istenir. Böylece herkesin fikri alınacak ve çözüm önerileri sınıf ortamında öğrenilmiş olacak.” yeterli düzeyde olduğu kabul edilebilir.

Dramatik kurgunun bileşenleri ölçütü bakımından incelendiğinde ÖA, 53 kodlu öğrencinin “... Lider katılımcı sayısına göre üç grup oluşturur. Birinci gruptan köyde okula gidemeyen bir çocuğun durumunu anlatan bir canlandırma yapmasını ister. İkinci gruptan birkaç evsiz kalmış kişinin barınmak için devlete başvurdukları durumu canlandırmasını ister. Üçüncü gruptan bir kişinin marketten aldığı yiyeceğin son kullanma tarihinin geçtiğini fark ettiğini anlatan bir canlandırma yapmalarını ister...” ifadesiyle kısmen yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir. Etkinlikler ölçütü açısından ÖA, 55 kodlu öğrencinin “... Birinci gruptan ‘Asya Hun devletinde yaşayan insanlarsınız hükümdarınız Metehan bir savaşa gideceksiniz, hükümdarın otağında askeri onluk sistem hakkında fikirlerini paylaşıyorsunuz’ konulu bir canlandırma yapmaları istenir...” ifadesinin yetersiz düzeyde olduğu; katılımcılar ölçütü açısından ÖA, 63 kodlu öğrencinin “...Öğrenciler arasında yenilenebilir enerji kaynakları konusunda seviyesinin iyi olduğu

düşünülen bir ebe seçilir ve çemberin ortasına geçmesi istenir...” ifadesiyle ÖA, 97 kodlu öğrencinin “ Lider katılımcıların sayısı tek olsa dahi ikili eş olmalarını ve boşta kalan kişinin ebe olarak belirleneceğini söyler.” ifadesi kısmen yetersiz olduğu kabul edilebilir.

2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında Drama Dersi Alan Sosyal Bilgiler Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Drama Ders Planı Hazırlayabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. *Adayların 2019-2020 Yılı Drama Planı Hazırlayabilme Düzeyleri*

Drama Planı Hazırlayabilme Düzeyleri		
Yeterlilik Seviyesi	Puan Aralığı	f
Çok Yeterli	21-27	28
Kısmen Yeterli	14-20	22
Yetersiz	7-13	19
Çok Yetersiz	0-6	11

Tablo 4’te yer alan öğretmen adaylarının 2019-2020 eğitim-öğretim yılı drama planı hazırlayabilme düzeylerine ilişkin durumlarına bakıldığında; adayların 28’sinin çok yeterli, 22’sinin kısmen yeterli, 19’unun yetersiz, 11’inin ise çok yetersiz düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Planlar değerlendirildiğinde drama ders planı rubriği ölçütleri arasında yer alan “ders planının yazıldığı dil, dersin kazanımları, katılımcılar, etkinlikler” gibi ölçütlerin eksik olması nedeniyle planlardan çoğunun kısmen yeterli, yetersiz veya çok yetersiz düzeyde kaldığı görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde drama planı hazırlayabilme düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığını söylemek mümkündür. Bu durumu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında yaşanan pandemi dolayısıyla yapılan eş zamanlı uzaktan eğitimi sisteminin etkisiyle olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür.

Örneğin; ÖA, 16 kodlu öğrencinin ısınma ölçütüne uygun olarak “...Tam ortadaki kişiye pilates topu verilir ve bu topu havaya atması istenir. Pilates topunun havadan düşüp yerde durduğu ana kadar topa değen herkes ortadaki kişiden virüsü kapmış olarak kabul edilir. Kimse toptan kaçamaz, yer değiştiremez. Topa değip salgın hastalığı kapamış kişiler bir ellerini havaya kaldırarak dururlar. Top kimin yanında durmuş ise o kişi topu tekrar havaya atar...” ifadesi

değerlendirildiğinde kısmen yeterli olduğu, ÖA, 38 kodlu öğrencinin ders planının yazıldığı dil ölçütü açısından “...Sınıf üçgen bir şekil oluşturur. Sırayla herkes üçe kadar sayar. Birinci grup bir köşeye, ikinci grup bir köşeye ve üçüncü grup bir köşeye ayrılırlar. Önceki etkinlikteki videodan hareketle gruplara; görevler dağıtılır. Her grup temsil ettiği görevi, önceki etkinlikte izledikleri videodan hareketle, temsil ettikleri görevler hakkındaki davranışları canlandırırlar. Canlandırmalar bittikten sonra her grup kendine bir grup seçerek, kendisinde olup da diğer gruplarda olmayan doğru ve yanlış davranışları canlandırır...” yetersiz olduğu yine aynı ölçüt açısından ÖA, 50 kodlu öğrenci “...Öğrenciler 4 gruba ayrılır her gruba bir görev verilir. Covid 19 virüsü görevi: Şarkı oluşturma, Covid 19 ile ilgili bilgi veren bir gazete, Covid 19 ile ilgili bir afiş. Canlandırma istenir. Gruplar yaptıkları ürünleri sınıfa sunar ...” ifadesiyle çok yetersiz olduğu kabul edilebilir.

Dramatik kurgunun bileşenleri ölçütü esas alındığında ÖA, 59 kodlu öğrencinin “...Öğretmen her gruba farklı hastanelerde çalışan doktor hemşire ve hizmetli sağlık çalışanları grubu olduklarını ve toplum sağlığı için nasıl zorluklar çektikleri ile ilgili doğaçlama kısa bir canlandırma yapmalarını ister...” ifadesiyle çok yetersiz düzeyde olduğu, ÖA, 69 kodlu öğrencinin katılımcılar ölçütünde “...Dersin bitimine son 15 dakika kala öğrencilerden gönüllü birisi seçilir ve seçilen öğrencinin yüzü sınıftaki diğer öğrencilere dönük bir şekilde sandalyeye oturtulur ve diğer öğrencilerden konuyla ilgili merak ettiklerini soruları arkadaşına sormaları istenir...” yetersiz düzeyde olduğu kabul edilebilir görülmüştür.

Sosyal Bilgiler Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Drama Planı Hazırlayabilme Düzeylerine ve Eğitim-Öğretim Yılları Arasındaki Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

Tablo 6. Drama Planı Hazırlayabilme Düzeyleri ve Yıllar Arası Düzeylerdeki Farklılaşma

Drama Planı Hazırlayabilme Düzeylerindeki Farklılaşma					
Yeterlilik Seviyesi	Puan Aralığı	2017-2018	2018-2019	2019-2020	Toplam
Çok Yeterli	21-27	35	32	28	95
Kısmen	14-20	33	31	22	86

Yeterli					
Yetersiz	7-13	12	17	19	48
Çok Yetersiz	0-6	-	-	11	11
Toplam					240

Tablo 5'te yer alan öğretmen adaylarının genel drama planı hazırlayabilme düzeylerine ilişkin durumlarına bakıldığında, 240 öğretmen adayından 95'inin çok yeterli, 86'sının kısmen yeterli, 48'inin yetersiz, 11'inin ise çok yetersiz düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Drama planı hazırlayabilme düzeyleri değerlendirildiğinde yeterli düzeyde olmadığını söylemek mümkündür. Adaylarının drama planı hazırlayabilme düzeylerinin eğitim-öğretim yıllarına göre farklılaşma durumuna bakıldığında ise; 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında drama ders planlarını hazırlayabilme düzeyleri olarak çok farklılaşmadığını fakat 2019-2020 yılında hazırladıkları ders planlarında önceki yıllara göre yeterlilik düzeylerinin azaldığını söylemek mümkündür. Ayrıca 2019-2020 yılında 11 öğretmen adayının “çok yetersiz” düzeyde plan hazırladıkları ifade edilebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının drama ders planı hazırlayabilme düzeylerinin alınan yüz yüze eğitim ile 2017-2018 ve 2018-2019'da istenilen düzeyde olduğunu; 2019-2020 yılında yaşanan pandemi doğrultusunda düzeylerinin, eş zamanlı uzaktan eğitim sistemine geçilmesi nedeniyle düştüğünü yapılan analizler sonucunda söylemek mümkündür.

2017-2018 eğitim-öğretim yılına bakıldığında ÖA, 12 kodlu öğrencinin “... Sınıfta bir çember oluştururum öncelikle. Daha sonra sınıfa getirdiğim bir top, kalem veya herhangi bir nesneyi birine verip onu çemberin içine geçirip soru sorup çemberin ortasına geçip cevaplamasını isterim...” ifadesiyle ders planının yazıldığı dil hususunda yetersiz olduğu, ÖA, 90 kodlu öğrencinin “Bil bakalım: Lider öğrencilerin çembere geçmesini ister. 1'den 5'e kadar sayılır. Aynı sayıdakiler grup oluşturur...” ifadesiyle çok yeterli düzeyde olduğu kabul edilebilir. Aynı yıl ÖA, 8 kodlu öğrencinin dersin kazanımları ölçütüne göre düzeyine bakıldığında “... Katılımcılardan çember olmaları istenir. Katılımcılar arasından gönüllü bir katılımcı seçilir. Bu katılımcıya rehber rolü verilir. Tüm katılımcılardan

bulundukları mekânı bir kervan yolu olarak düşünmeleri istenir...” ifadesinin çok yeterli olduğunu kabul etmek mümkündür.

2018-2019 eğitim-öğretim yılında ÖA, 7 kodlu öğrencinin ders planının yazıldığı dil hususunda “... Öğrencilerden çember olmalarını isterim, sağ baştan A ve B diyerek sayarlar. A’ların ve B’lerin birbirlerine paralel olarak önlü arkalı sıraya girmelerini isterim...” ifadesiyle kısmen yeterli olarak yine aynı hususta ÖA, 80 kodlu öğrencinin “*Lider katılımcılardan çember olmalarını ister. Katılımcılar çember olduktan sonra müzik eşliğinde daha önceden şişirilmiş ve içinde milli mücadele kahramanlarının isimleri bulunan balonlardan bir tanesini almaları istenir.*” ifadesiyle çok yeterli olarak kabul edilebilir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı dersin kazanımları ölçütünde ÖA, 22 kodlu öğrenci değerlendirildiğinde “... Katılımcılar mekânda serbest olarak yürürler ve aşağıdaki eylemleri sırasıyla canlandırır. Katılımcılar canlandırma yaparken Beethoven’ın 9. Senfonisi fon müziği olarak çalar ...” ifadesinin kısmen yeterli olduğu söylenilebilir.

2019-2020 eğitim-öğretim yılına bakıldığında ders planının yazıldığı dil açısından çok yetersiz düzeyde olan ÖA, 53 kodlu öğrencinin “... Grubun sonuna gelindiğinde, öğretmen “ışığı kapa” der ve akım kesilir. Bütün çocuklar el ele tutuşmayı bırakarak serbest bir şekilde hareket ederler. Uzun zamandır fiziksel temastan kaçınan, sosyal mesafe anlayışının yaygınlaştığı günlerden sonra hastalığın bitmesiyle bir oyunla birlikteliği tekrar eğlenceli bir şekilde yaşamış olacağız...” ifadesini kullandığını yine aynı ölçüt ve düzeyde olan ÖA, 60 kodlu öğrencinin “*Öğrencilerin çember olmalarını bekler. Liderin sağından başlanılan sayışma soluna gelince biter...*” ifadesini kullandığını söylemek mümkündür. Aynı yıl ÖA, 71 kodlu öğrencinin dersin kazanımları ölçütü bakımından değerlendirildiğinde ise “...Öncelikle tüm sınıf bir çember oluşturur. Öğretmen burada sınıfa covid-19 denilince aklınıza gelen ilk şeyi ortaya geçerek söylemelerini ister. Böylelikle çocuklar covid-19 bağdaştırdıkları kelimeleri dile getireceklerdir...” ifadesini yetersiz olarak kabul etmek mümkündür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal Bilgiler son sınıf öğretmen adaylarının drama ders planı hazırlayabilme düzeylerinin “Drama Ders Planı Rubriği (DDPR)”

aracılığıyla belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde adayların genel olarak drama ders planı hazırlayabilme düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığı ve yıllara göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sonuçlar değerlendirildiğinde ise:

Birinci alt problem olan adayların 2017-2018 eğitim-öğretim yılı drama ders planı hazırlayabilme düzeylerinin rubriğe göre ders planının yazıldığı dil, materyal gibi ölçütlerin eksik olması sebebiyle planlardan çoğunun kısmen yeterli ve yetersiz düzeyde olduğunu genel olarak drama planı hazırlayabilme düzeylerinin çok yetersiz olmadığını, orta ve yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki benzer çalışmalara bakıldığında, Çetingöz ve Cantürk-Günhan (2011), okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersini planlama konusunda bilgi eksikliğine işaret etmişlerdir. Akyel ve Çalışkan (2013), okul öncesi öğretmenlerinin drama süreçlerini planlamada kendilerini ara sıra yeterli bulduklarını ortaya koymuşlardır. Kesici (2014), sınıf öğretmenlerinin drama dersini işlerken kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymuşlardır. Çelikkaya ve Koç (2015), öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi uygulama yeterlilikleri üzerine yaptıkları araştırmada en düşük ortalamanın drama yöntemine yönelik plan yapma konusu olduğunu belirlemişlerdir. Özer, İlhan ve Taşkaya (2018), sınıf öğretmenlerinin drama yöntemine ilişkin uygulama konusunda kendilerini ya yetersiz ya da orta yeterlilikte gördükleri ortaya koymuşlardır. Kuşdemir-Kayıran (2018), öğretmen adaylarının en çok yaratıcı drama dersini planlama konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Metinnam (2019) da sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada yöntem boyutunda drama oturumu planlanırken drama alanına ilişkin bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlar olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan 2018-2019 eğitim-öğretim yılı drama ders planı hazırlayabilme düzeylerinin ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ders planı hazırlayabilme düzeylerine benzer olarak orta ve yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşıldığını söylemek mümkündür. Üçüncü alt problem olan 2019-2020 eğitim-öğretim yılı drama ders planı hazırlayabilme düzeylerinin ise 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yıllarına göre daha düşük seviyede olduğu bazı

öğrencilerin yetersiz ve çok yetersiz düzeylerde plan hazırladıklarını söylemek mümkündür. Araştırmanın son alt problemini oluşturan genel olarak drama ders planı hazırlayabilme düzeyleri ve yıllara göre farklılaşıp farklılaşmaması durumu incelendiğinde ise adayların 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yıllarında benzer düzeylerde ders planı hazırlayabildikleri 2019-2020 eğitim-öğretim yılı drama ders planı hazırlayabilme düzeylerinin önceki yıllara göre eş zamanlı uzaktan eğitime geçilmesi nedeniyle düştüğünü söylemek mümkündür. Araştırmanın verilerini oluşturan planlar genel olarak incelendiğinde ise öğretmen adaylarının istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmanın verilerini oluşturan öğretmen adaylarının drama ders planlarının, yıllara göre farklılaştığını genel ifade ile istenilen düzeyde ders planı hazırlayamadıklarını, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında drama ders planı hazırlayabilme düzeylerinin önceki yıllara göre düştüğünü araştırmanın bulgularından yola çıkarak söylemek mümkündür. Bu durumu uygulamalı bir ders olan drama dersinin 2020 yılında yaşanan pandemi dolayısıyla eş zamanlı uzaktan eğitim sistemi aracılığıyla verilmesinden kaynaklı olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Benzer olarak Akhan ve Kaymak (2020) da öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının pandemi sürecinde kişisel ve mesleki yönde ortak kaygılar geliştirdikleri, uzaktan eğitimden beklenen ölçüde yararlanamadıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca Ezer, ve Ulukaya-Öteleş (2020) de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemi konusunda aldıkları eğitimi yeterli görmediklerini, benzer şekilde Kesici (2014) de, öğretmen adaylarının bu yöntem konusunda yeterli bir eğitim almadıklarını düşündüklerini ortaya koymuştur.

Çağdaş eğitim anlayışı ile birlikte öğrenmenin aktifleşmesi ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlama hususunda drama yönteminden yararlanılarak bir ders planı hazırlayabilme ve uygulayabilme oldukça önemlidir. Nitekim Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri” içerisinde de “Eğitim-Öğretimi Planlama” yeterliğine yer verilmiş ve öğretmende bulunması gerekli görülen yeterlikler arasında belirtilmiştir. Bu yeterliğin öğretmenin eğitim-öğretim sürecini etkin

bir biçimde planlayabilmesine vurgu yaptığı söylenilebilir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017). Bu doğrultuda öğrenme-öğretme süreci içerisinde rehber rol üstlenen öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde aldıkları drama dersinde, drama yöntemini kullanarak bir ders planı hazırlayabilmesi ve uygulayabilmesi oldukça önemlidir. Bu gereklilik ile birlikte araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Drama gibi uygulamalı derslerin eş zamanlı uzaktan eğitim sistemi ile verilmesinden sonra yüz yüze uygulamalı telafi dersleri yapılabilir.
- Uygulamalı bir ders olan drama dersinin teorik kısmında drama ders planı ile ilgili bilgilere daha fazla yer verilebilir.
- Drama dersinde teorik derse ek olarak ders planı hazırlayabilme ile ilgili öğretmen yeterlilikleri artırılmalıdır.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2007). Yaratıcı drama (okulöncesinde drama ve ilköğretimde drama) derslerine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 5-12.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı kredi yayınları.
- Akhan, N. E. ve Kaymak B. (2020) A common anxiety in the final stage of graduation: the reality of pandemic. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(110), 95-108.
- Akyel, Y. ve Çalışkan, N. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 161-173.
- Ali, C. S. A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama kullanılmasının iletişim becerilerine ve akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, M. ve Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314.
- Çelikkaya, T. (2014). Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin önemi ve uygulama örnekleri, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 447- 469.

- Çelikkaya, T. ve Koç, İ. (2015). Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama yeterliliklerin belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 304-316.
- Çetingöz, D. ve Cantürk-Günhan, B. (2011). Drama uygulamalarının okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının drama etkinlikleri planlama becerilerine yönelik görüşleri üzerindeki etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 89-99.
- Çetinkaya, C. (2019). *Sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem akademi yayıncılık.
- Dündar, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimsel drama uygulama yeterlikleri ile yaratıcı drama dersine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Ezer, F. ve Ulukaya Öteleş, Ü. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanımına ilişkin görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 710-718.
- Kaf, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama ve müze, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 137- 146.
- Kara, Z. (2009). *Yabancı dil eğitiminde eğitici drama oyunları ve teknikleri: uygulamaya yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kesici, A. E. (2014). Drama dersine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 186-203.
- Koç, A. (2013). *Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Korkut, P. (2017, Mayıs). İngilizce öğretmen adayları tarafından yazılmış yöntem boyutunda drama ders planlarının değerlendirilmesi. 4th International Eurasian Educational Research Congress Bildiri Özetleri Kitabı, Denizli (pp. 1672-1674). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkut, P. (2018) The construction and pilot application of a scoring rubric for creative drama lesson planning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(1), 114-125. Doi:10.1080/13569783.2017.1396211
- Korkut, P. (2020). Drama ders planı rubriği'nin öğrencilerin görüşleri ve yaşantıları doğrultusunda güncelleştirilmesi ve eğitsel değerinin araştırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 35-62.
- Kortmaz, A. (2017). *Yaratıcı drama kavramı ile temellendirilmiş makalelerin içerik analizi ile incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

- Kozaner Yenigül, Ç. (2019). Sosyal bilgiler dersinde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanımına yönelik öğrenci görüşleri: Bir dünya savaşı atölyesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 1-14.
- Kuşdemir-Kayıran, B. (2018). Sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcı dramaya ilişkin algıları ve tutumları üzerine bir çalışma. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 679-708.
- Memişoğlu, Z. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Metinnam, İ. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcı drama oturumu planlama sürecinde yaşadıkları sorunların incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 2019-242. Doi: 10.21612/yader.2019.013
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(2), 81-87.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETME_NLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinde 27.12.2020 tarihinde incelenmiştir.
- Özer, M. H. ve İlhan, E. ve Taşkaya, S. M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin drama yöntemine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 39-50.
- San, İ. (2006). Tiyatroya rağmen yaratıcı drama, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 5-15.
- Sever, R., Yalçinkaya, E. ve Mazman, F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir öğretim yöntemi: dramatizasyon. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 155-166.
- Şahin ve Yağbasan (2012). Fizik eğitiminde yaratıcı drama ve örnek bir ders planı: Gel-git olayı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 34(2012). 79-98.
- Yıldırım, Y. (2011). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- YÖK (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinde 05.01.2020 tarihinde incelenmiştir.



**“HOW SHOULD BE TAUGHT?” COURSE CONTENT,
SOCIALITY AND PRODUCTION OF KNOWLEDGE: HUMAN
RIGHTS, CITIZENSHIP AND DEMOCRACY COURSE
EXAMPLE**

**"NASIL ÖĞRETİLMELİ" DERS İÇERİĞİ, TOPLUMSALLIK
VE BİLGİNİN ÜRETİMİ: DEMOKRASİ , VATANDAŞLIK VE
DEMOKRASİ DERSİ ÖRNEĞİ**

*Mehmet GÜNGÖR**

Abstract

Education is the transfer of knowledge that aims to transform the individual. At the heart of this transfer is the curriculum. In the curriculum, "What should we teach?" It includes the search for a methodical answer to the question and the social production and reproduction of knowledge. In this study, a content and competence under 5 headings related to "The adequacy of the subjects and acquisitions in the program, the appropriateness of the class or level in which the lesson will be taught, the methods and techniques used in teaching, the textbook and material competence" of the teachers who teach Human Rights, Citizenship and Democracy were not introduced. They should apply face-to-face technique to 24 teachers in 6 primary schools with different socio-economic structure in the city center as a volunteer to the research. All stakeholders of the education, namely students, schools, school administrators, universities and non-governmental organizations, the content and implementation of the course. It was emphasized that the curriculum should be updated, teacher competencies should be increased and followed up.

* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler ABD - Mersin /
TÜRKİYE megungor06@mersin.edu.tr ORCID: 0000-0003-4997-276X

Keywords: Teacher Training, Curriculum, Human Rights Education, Citizenship Education, Democracy Education

Özet:

Eğitim, bireyi dönüştürmeyi amaçlayan bilgi aktarımıdır. Bu transferin merkezinde müfredat var. Müfredatta "Ne öğretmeliyiz?" Soruya metodik bir cevap arayışını ve bilginin toplumsal üretimi ve yeniden üretimini içerir. Bu çalışmada, "Programdaki konu ve kazanımların yeterliliği, dersin verileceği sınıf veya düzeyin uygunluğu, öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler, ders kitabı" ile ilgili 5 başlık altında bir içerik ve yeterlilik İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi öğreten öğretmenlerin maddi yeterlilikleri tanıtılmadı. Araştırmaya gönüllü olarak şehir merkezinde farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip 6 ilkokulda 24 öğretmene yüz yüze teknik uygulamalılar. Eğitimin tüm paydaşları, yani öğrenciler, okullar, okul yöneticileri, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları, dersin içeriği ve uygulaması. Müfredatın güncellenmesi, öğretmen yeterliklerinin artırılması ve takip edilmesi gerektiği vurgulandı. Eğitim, bireyi dönüştürmeyi amaçlayan bilgi aktarımıdır. Bu transferin merkezinde müfredat var. Müfredatta "Ne öğretmeliyiz?" Soruya metodik bir cevap arayışını ve bilginin toplumsal üretimi ve yeniden üretimini içerir. Bu çalışmada, "Programdaki konu ve kazanımların yeterliliği, dersin işleneceği sınıf veya düzeyin uygunluğu, öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler, ders kitabı" ile ilgili 5 başlık altında bir içerik ve yeterlilik İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersleri veren öğretmenlerin maddi yeterlilikleri "tanıtılmadı. Araştırmaya gönüllü olarak şehir merkezinde farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip 6 ilkokulda 24 öğretmene yüz yüze teknik uygulamalılar. Eğitimin tüm paydaşları, yani öğrenciler, okullar, okul yöneticileri, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları, dersin içeriği ve uygulaması. Müfredatın güncellenmesi, öğretmen yeterliklerinin artırılması ve takip edilmesi gerektiği vurgulandı.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Müfredat, İnsan Hakları Eğitimi, Vatandaşlık Eğitimi, Demokrasi Eğitimi

Introduction

Today, human rights, citizenship and democracy are among the most discussed concepts. The adequacy and inadequacy of these concepts of life in the media, schools, homes, and workplaces are of a desirable level and are expressed in different ways almost every day. In fact, these three should not be perceived as different from each other. Considering human rights as a concept, they are indispensable

for each other. Because "Human Rights", which is the whole of the rights that people have and cannot be touched, transferred and inalienable, have been discussed for hundreds of years and are increasingly accepted in almost all societies. In the age we live in, we complain about the loss of rights and law, disagreement, and lack of empathy, which we think we have suffered while trying to or receiving a service as an individual or a society. When we are entitled to the problem here, we are angry at not getting service. We think that someone is given priority and privilege, that we are discriminated against despite the law, and that we are not treated equally. The main reason for these pauses, which are thought to be experienced, is that human rights in general and democracy are not sufficiently assimilated and citizenship consciousness is not developed, and lack of knowledge and education on this issue. We state the solution regarding human rights in a democratic education system. This ironic situation actually emphasizes an important fact: Education is the problem and the solution.

The general purpose of education, which is accepted as one of the basic social, cultural and economic factors, is to help the individual to adapt to the society they live in in a healthy way. In this respect, education both affects its environment and is affected by its environment. Nowadays education aims higher education learning to additive life. This type of information should not be contented with only transferring learning in school, but should be created with new values, oriented towards the future, preparing the individual, and internalized information (Kepenekçi, 2000). If we explain this requirement; The school should contribute to the continuation of regeneration in the society, establish new foundations for the individual and his development, and provide education in which they can fight in a more skillful and positive way. You have it. But the lessons learned must be organized and updated correctly. In this context, the environment in which the individual interacts expands gradually with the advancement of technology and the development/facilitation of communication facilities. In this context, human rights, citizenship and democracy gain more importance and value. This education, which aims to develop respect for human rights, and the development of this right and consciousness, which

increases the awareness of citizenship and belonging, should start at an early age and continue throughout life.

Human Rights Education: Its Meaning and Necessity

Modern societies advocate raising individuals with high awareness of participation, justice, rights and freedoms as the main objective and they want to raise individuals who defend human rights as well as realizing this purpose. This duty is for educational institutions. At the same time, it is clear that this will be achieved through teachers who respect human rights, have a high awareness of citizenship and have adopted the culture of democracy as a way of life.

Because human rights, citizenship and democracy can only be transferred in education and training programs thanks to teachers with these qualifications. No matter how satisfying the content of your educational program, the importance and role of the teacher in teaching these lessons cannot be denied.

If it is necessary to define human rights education in the shortest and briefest way, "when human rights education is considered in the context of formal education in general, it corresponds to education given with appropriate content, materials and methods in order to increase the awareness of respect to human rights and to protect and benefit these rights in students.

Human rights education is generally understood as teaching human rights. However, it is definitely not limited to teaching (UNESCO, 1986). It is an important scope of this education to convey human rights-related values and establish certain forms of behavior, as well as teaching ways of eliminating factors that hinder understanding of human rights (UNESCO, 1987).

Education is a public activity, so it has to teach and protect its ideology while responding to the need of the public. In other words, education should teach the ideology of the state and raise individuals who are suitable and defenders for it. While schools fulfill the social function of education, they also serve the development of the individual. While doing this, schools rely on the environment and the people, it is not possible to claim that students care enough about their

individual abilities, expectations, interests and abilities (Henley, 1989; Şimsek, 2001).

However, humanity is the history of humanization, value creation, human life, universality and struggle. Humanity, in its historical process, has established a universal value system for man, but the product of his struggle against man. At the core of this system of values are values such as freedom, equality, brotherhood, love, respect, friendship, tolerance and solidarity. Human rights are seen as a set of universal principles and rules that aim to protect and develop the personality and values of the human being, originating only from the human being. Human rights have both universal and individual characteristics. Human rights are universal because they are superior rights that are not limited to written law, do not change in terms of time and place. Regardless of the social and political position of the human being, before the state and society, human beings are individual because they are the subject of rights only because they are human (Gülmez, 2001).

The aim of human rights education is stated as “teaching people their rights”. It is thought that it will enable people to know, protect and defend their rights. In general, it is made in the form of introducing and securing with international documents and national legislation. That is, a legal text and it is expected to be taught. However, Kuçuradi (2002) drew attention to the necessity of this education to be included in school programs, especially starting from primary education, and the necessity of "intercultural education" in order to teach people to recognize each other's cultures and respect others' cultures due to the problems experienced due to international migration in recent years.

Branson and Purta (1982) did not list the aims of human rights education as follows: The primary aim of human rights education is to develop "self-esteem and self-confidence" in the individual. The self-worth of the people makes them more active people to exercise their civil rights and participate in social life. As it is frequently stated in socialization theories and researches, it becomes impossible for an individual to develop the ability to respect others without self-esteem. This is the reason for starting these trainings at the earliest possible

age. It is easy and permanent for the child to gain self-respect from positive experiences at school and in his family. In addition, expressions about respect for other people and suggestions in the textbooks help the child to develop self-respect and self-worth. In short, the child's self-worth develops the teachers at his school according to his / her friends' values as well as the individuals at home. It affects the emotional development of the child as well as the direction and form of their relationships with others. In connection with this purpose, it helps to "develop respect for the Basques" and with it the development of empathy and talent and decrease the egocentric perceptions.

"Reducing the tendency towards stereotypes" that have occurred throughout history is among the important goals of human rights education. This judgment is still one of the most important obstacles to the development and implementation of human rights.

Another purpose is to teach "critical thinking" to children. To develop the ability to think and analyze the human rights problem.

To provide students with an understanding of the international and national legal system that ensures the enforcement and enforcement of human rights standards and the functioning mechanisms within the United Nations.

Understand the devastating effects of students' human rights violations and various forms of discrimination,

It is to ensure that students have a positive attitude that they can affect social change.

To get to know non-governmental organizations on human rights issues and to ensure that they become voluntary defenders.

Adopting the above-mentioned goals and comprehensive goals allows to see the universal nature of the problem, not focusing on a particular country or group.

Citizenship Education: Meaning and Necessity

Citizenship is a legal status attributed to an individual by a state or nation (Engle and Ochoa, 1988). He defined the concept of

citizenship as a civil life style that is not limited to the political activities of the state. In addition, the concept of citizenship is defined as the public sphere. In another definition, citizenship refers to the individual's status of being a politically independent state. Individuals who make up the people, one of the elements of the state, are called citizens. Citizenship is the highest point reached by the individual in terms of rights. Because citizenship is based on religion, language, race, gender, etc. It can be said that it is the highest status that protects the individual against differences (Yılmaz, 2002, as cited in Kan, 2009).

There are many different definitions of the concept of citizenship. We see this situation in the definition of citizenship education. Citizenship education is a universal education that covers local, national and international relations of individuals (Kerr, 2003). Citizenship education; It is the structuring of young people in a way that they become aware of their roles and responsibilities as citizens (Kerr, 1999). According to another definition, citizenship education is an educational process related to both individual developments of students and socio-political development of society at local, national and international levels (Osler & Starkey, 1996). As can be understood from these definitions, citizenship education is a social, political, cultural and economic multi-faceted education in local, national and international contexts (Anderson, Avery, Pederson, Smith and Sullivan 1997; Davis and Fernlund 1995; Drisko, 1993; Parker and Jarolimek 1984; Patric and Hoge 1991; Quigley and Bahmuller 1991, cited in Zarrillo, 2004). Citizenship education plays an active role in ensuring national unity and solidarity. It introduces the rules of law and the rules that regulate our social life and ensures that they are adopted. It refers to values such as tolerance, reconciliation, internal discipline and social benefit that make it easier for people to live together and ensure harmony (Akbaşı, 2009, cited in Akdağ & Taşkaya, 2011). Citizenship education provides elucidation of concepts related to citizenship. For example, concepts such as democracy, rights, responsibility, tolerance, respect, equality, and diversity that we can exclude from the definition of citizenship education constitute the main foundations of citizenship education (Kerr, 2003). Civic education in a democratic society is the education

of self-management of individuals. In other words, citizenship education is the education of citizens how to manage themselves in democratic societies. The good functioning of democracy in a society depends on the participation of people in governance processes. In this context, citizenship education in a democratic society involves developing students' skills to understand the ideals of democracy and to interpret the values and principles of democracy. The fact that democratic societies have sufficient knowledge and skills in the face of these changes and show the necessary behaviors depending on the social changes occurring in the world can be considered as an indicator of the effective implementation of citizenship education (Ersoy, 2007). Citizenship education aims to introduce students to some basic concepts about citizenship, democracy and human rights in schools, as well as to gain awareness, sensitivity, consciousness, thought, attitude and behavior about the protection and implementation of human rights.

Democracy Education: Meaning and Necessity

Generally speaking, democracy can be defined as a majority government in which minorities have the right and opportunity to become the majority. But that doesn't mean majority pressure. Coercion is absolutely incompatible with democracy (Kongar, 1993). In order for democracy to have the desired qualities, the rules and functioning of democratic governance must be rational, scientific and universal, in accordance with human rights and law (Başaran, 1986). The resolution of social and individual conflicts arising in societies. The most effective way is to put democracy into practice with all its institutions and rules. In a conflict environment, democracy develops a culture of democratic life by enabling individuals and groups to see, know and understand each other (Güneş, 2002). The common point of the definitions regarding the meaning of the concept of democracy lies in the understanding that sovereignty is based on the people and that power is adopted by the people and that it works in line with the demands of the people (Gündüz & Gündüz, 2002).

Democracy education is seen as the basic tool of living and establishing a pluralistic and participatory democratic society that individuals / citizens absorb and absorb (Gülmez, 1996).

Democracy aims to turn education into active citizens who are aware of the rights and freedoms of individuals, who adopt democratic attitudes and values, defend them and transform them into behavior (Büyükkaragöz, 1990; Gözütok, 1995). Active citizen; It is defined as a person who can think independently, use scientific problem solving skills, have an open mind, respect the opposite opinion and the other person, open to criticism, criticize, accept scientific facts, and have a humble and tolerant personality (Büyükkaragöz, 1990). One of the obvious functions of education is to develop the personality of the child and gain him the identity of a mature and free citizen, especially needed by democracy. The individual who learns about democracy and its rights, transforms it into a lifestyle, and develops and strengthens his personality will have a participatory citizen identity. For this reason, democracy education is experienced concretely in every aspect of democracy and in every aspect of life in the family, at school. Because democracy is not only a form of government, but a way of life, and it is ensured by the children that they see that it is a democratic free environment.

The best way to realize democracy education is to create environments where democratic values are lived. In order to create this climate in the school, there is a need for a democratic interaction between teachers, students, administrators and other stakeholders of the school (Dewey, 1996). Because the principles of democracy develop and are adopted spontaneously in a democratic environment. Democracy does not develop, learn or adopt where there is no respect for human rights, tolerance, social justice, pluralism, understanding of freedom, freedom of demonstration and association. The prerequisite of democracy education is that individuals' freedom of education, communication and self-expression are not oppressed. In short, it is not enough to explain the rights to the students. It should be provided by making them feel needed by allowing them to live. Individuals should be involved in the process of creating and living values with their own actions in their living spaces.

In this context, the necessity of democracy education emerges from the symbolic and cultural accumulation that empowers people to better adapt and survive in an increasingly complex and changing world and contributes to the creation of an interconnected, democratic,

equal and just society (Kellner, 2002). Education is an important factor in the life of democracy as well as in the development of education in democratic thought and practices. In this context, ensuring human rights, which form the basis of democracy, is not only one of the main duties of education, but also the most important of the basic responsibilities of democratic administration in ensuring equality of opportunity, one of the basic principles of education.

If we summarize the necessity of democracy education under three headings;

Democracy is a form of government that cares about human values. Since the survival of every political order depends on the training of individuals who will keep it alive, democratic societies should raise individuals who will keep them alive through democracy education. The education level of the society and the level of education applied also show which form of government is dominant in that society.

Democracy is a way of life, it is not just to add lessons to school programs for the teaching of democracy, which is essential in education. It is perceiving democracy as a way of life. Social groups, family and especially school have important responsibilities in bringing democratic behaviors.

Democracy is a way of thinking; the way of life is relatively seen as a reflection of the way of thinking. The reasons that make democracy education necessary are the necessity of getting rid of the prejudiced, non-questioning, emotional and self-interested way of thinking. It is the necessity to adopt the culture of democracy and to assimilate the democratic life style in all educational programs.

Human Rights, Citizenship and Democracy Course in Education Program: Purpose, Scope

The planned inclusion of citizenship education in the Turkish education system goes back to the Constitutional Monarchy Period. In the Ottoman Empire II. Starting from the Constitutional Monarchy, citizenship identity has been defined in parallel with the developments in the world and citizenship education has gained importance in order to create this identity in citizens. Giving importance to citizenship

education in order to strengthen the bonds that hold the state and its citizens together has been a part of the innovation movements in education in this period (Keleşoğlu, 2008). "Citizenship Education", which became more important with the declaration of the Republic, was given under different names in education programs until 2005. Citizenship education took its place in the primary education curriculum for the first time in the history of the Republic with the active participation of Mustafa Kemal and the "Malûmat-ı Vataniye" course, in which the book "Civil Information for Citizens" was taught by Prof. Dr. Afet İnan. This course, which aims to teach citizenship, was later taught under the names of Citizenship Information, Citizenship Knowledge, and after 1995 under the name of Human Rights and Citizenship Education. It was taught as a clock in classrooms (Gözütok, 2003; Gözütok & Alkın, 2008). When it came to 2005, programs that adopted an interdisciplinary approach were started to be implemented. Various intermediate disciplines are determined in these programs. One of these intermediate disciplines is "Human Rights and Citizenship Education". In the 2005 curricula, "Citizenship Education" was introduced into primary education classes through these intermediate disciplines. In parallel with this practice, it was decided to gradually remove the "Citizenship and Human Rights Education" course, which is taught as a separate course in the program. In the 2008-2009 academic year, it was decided to remove this course from the curriculum completely and be taught as an elective course. As of the 2010-2011 academic year, "Citizenship and Democracy Education" has started to be taught again as a compulsory course (Coşkun & Keskin, 2009). In addition, citizenship and human rights education has been placed in primary education courses (Social Studies, Life Sciences, Turkish, Mathematics, Science and Technology, History of Revolution and Kemalism, Religious Culture and Moral Knowledge, Music and Physical Education) through intermediate disciplines. In the Social Studies course, the subjects of history, geography, economics, anthropology, sociology, psychology, philosophy, political science, law and human rights and citizenship are discussed collectively. Citizenship education is taught as an intermediate discipline, not as units like other courses.

Finally, it started to be taught in the 4th grade of primary school as of the 2015-2016 academic year as the Human Rights, Citizenship and Democracy Course.

Turkey in social studies education in an effective and responsible citizenship training designed to educate citizens have been addressed in many different sizes. It is possible to explain these in five dimensions: 1- Purpose 2- Information (Content) 3- Learning areas 4- Values 5- Skills.

Importance of the Study

Determining the necessity and basis of the education of these concepts for the development of the concepts of human rights, citizenship and democracy, democratizing the education system and examining the factors that prevent the system, discussing the family, classroom environment, teachers and teaching content and methods in human rights, democracy and citizenship education, both socialization and coexistence. It is important for the development of culture as well as for the development of the education system and education system.

Method: Research Design, Method and Working Group

The research is the evaluation of the program of human rights, citizenship and democracy course by teachers. The evaluation in the research is grouped as follows.

1. Adequacy of the subjects and acquisitions in the program,
2. Determining the educational level where the human rights, citizenship and democracy course will be taught,
3. Method and techniques used in teaching human rights, citizenship and democracy course,
4. Teacher competence in teaching human rights, citizenship and democracy,
5. Opinions on the human rights, citizenship and democracy textbook

The study group consisted of the teachers of the "Human rights, Citizenship and Democracy" course, which was seen in the 4th Class of Primary Education in 2018-2019 academic year, working in schools

with different socio-economic structures in the city center. 13 females and 11 male teachers participated in our study.

Data collection tool, In this study, the data were obtained through the interview form. The interview form is designed as a structured interview form.

In this context, taking into account the easy accessibility of the subjects, the appropriate sampling method was used from the sampling types. Convenient sampling will save the researcher time, money, transportation, etc. It is a type of sampling in which people who are willing and suitable for research at that moment are selected and provide convenience in aspects (Creswell, 2012; Marshall, 1996). The sample group in the city center, which will achieve this goal, was also reached.

In the research, 4th grade teachers were asked to evaluate the curriculum of the human rights, citizenship and democracy course. Open-ended questionnaire questions were prepared while taking teacher opinions about the course program. Open-ended questionnaire questions were arranged by the researcher after the literature review and field expert opinion. Face to face interview technique was used while applying the questionnaire. Face-to-face interview was also preferred because it increases the reliability of the application for the researcher and it saves time. The data were analyzed using the SPSS 17 program.

Findings, Evaluation

Table 1. *Adequacy of İHYD Course Subjects and Acquisitions*

	Frequency	Percent	Valid Percentage	Cumulative Percent
Enough	15	62,5	62,5	62,5
Insufficient	8	33,3	33,3	95,8
I Have No Information About The Program	1	4.2	4.2	100,0

Total	24	100,0	100,0
--------------	----	-------	-------

When Table 1 is examined, 62% of the participants see the subjects and gains as sufficient, 34% see the subjects and gains insufficient in the human rights, citizenship and democracy course program. 4% indicate that they do not have sufficient information about the program.

Table 2. *At What Level Should The İHYD Course Be Taught In The Curriculum?*

	Frequency	Percent	Valid Percentage	Cumulative Percent
Before Arrow	1	4,2	4,2	4,2
Primary School	15	62,5	62,5	66,7
Middle School	7	29,2	29,2	95,8
High School and Higher Education Level	1	4,2	4,2	100,0
Total	24	100,0	100,0	

When we look at Table 2, it is observed that at what level of education the teachers should teach the Human Rights and Democracy course; Your teachers; 4% pre-school, 62% is primary school, 30% secondary school, 4% stated that it should be given at high school or higher education level. 66% of the participants stated that the rights and freedoms of individuals should be acquired at an early age, that the knowledge and achievements acquired at early ages are transferred to later ages, emphasizing the importance of national feelings and love of the nation and understanding of democracy and that the course should be given at the primary school

level. Participants emphasized the importance of young live sandtheimportance of thiscoursetaken at the primary school level in terms of enabling students to look at eventsfrom a differentperspective.

The participants who stated that the education should be given at the secondary school level; They stated that children's readiness is better at thisage, theywill not havedifficulty in learning abstract concepts, and teachers and students will not have difficulty in ensuring that they learn fully and meaning fully the concepts of democracy, human rights and citizenship. He emphasized heimportance of secondary school byusing the expression that primary school will be early and high school will be late for students to perceive abstract concepts at older ages.

One of the participants, on the other hand, stated that this course should be given at higher levels, emphasizing the importance of giving this course at high school and higher levels, and expressed an opinion that the procedure would be more meaningful in this way.

Table 3. *What Are The Techniques Used In Teaching İHYD Course?*

	Frequency	Percent	Valid Percen tage	Cumulative Percent
Drama	7	29,2	29,2	29,2
Film-Video	2	8.3	8.3	37,5
Straight Lecture	2	8.3	8.3	45,8
Question Answer	6	25,0	25,0	70,8
Station	1	4.2	4.2	75,0
Brain Brush	1	4.2	4.2	79,2
Discussion	1	4.2	4.2	83,3
Case Study	1	4.2	4.2	87,5
Observation	1	4.2	4.2	91,7
Storytelling	1	4.2	4.2	95,8
Writing a Conclusion	1	4.2	4.2	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Regarding this question, the participants stated that they used not only one technique but several techniques together.

Looking at Table 3, the participants tended to wards thinking about the student, learning by doing, being a participant, and student centered method techniques rather than traditional methods in the teaching of human rights, citizenship and democracy.

As a result, it was revealed that the participants moved away from the traditional and tried new and different methods in the teaching methods and techniques of the course

Table 4. *What Are The Required Competencies For An İHYD Course Teacher?*

	Frequency	Percent	Current Percent	Cumulative Percent
Professional equipment of teachers is sufficient for this course	12	50,0	50,0	50,0
This course should be given by experts in their field	5	20,8	20,8	70,8
Undergraduate programs are not enough in training teachers	3	12,5	12,5	83,3
In- service training should be provided in teacher competence	4	16,7	16,7	100,0
Total	24	100,0	100,0	

In teaching human rights, citizenship and democracy lesson, 50% of the participants think that the Professional skills of teachers are sufficient for this course. Participants think that they are teachers as a result of the trainings we have received and that teachers are enough to teach this lesson, which has a very important place in raising awareness, developing and reaching a democratic structure. However, considering the changes in the programs, they stated that it would be beneficial to give seminars to teachers in every program change. 21% of

the participants agreed that the course should be given by experts in their field. Stating that the course requires sensitive and expertise, our teachers expressed the opinion that the course was given by field teachers rather than classroom teachers. Some of the participants also stated that they did not find the undergraduate programs sufficient in training teachers, so this course should be given by a different teacher. Teachers emphasized that the irprofessional skills are generally sufficient in the teaching of the lesson, but that they should be trained by expertse specially during the seminar periods and they should improve them selves. The teachers emphasized that the trainings should be in place, that is, in the schools, closely follow the publications published in the dormitory and in the world, they should be given current examples and handbooks, and thetrainings should be up-to-date, practical and aimed at increasing their permanence.

Table 5. *Opinions on the Sufficiency / Insufficiency of the İHYD Course Book*

	Frequency	Percent	Current Percent	Cumulative Percent
Effectiveness and scarcity of examples	8	33,3	33,3	33,3
The weight of the language of the words	5	20,8	20,8	54,2
Few of the end-of-unit evaluation questions	3	12,5	12,5	66,7
The book is enough for this lesson	8	33,3	33,3	100,0
Total	24	100,0	100,0	

33% of the participants consider the book sufficient in all aspects of teaching human rights, citizenship and democracy. However, 33% of the participants find the language of the book inadequate as well as

the inadequacy of the activities and examples in the book, 20% of the participants inadequate. When Table 5 is examined, 33% of the participants generally found the textbook on human rights, citizenship and democracy alone as sufficient for the teaching of the course. Participants who think the book is not enough (67%); They made serious criticisms about the book by expressing that the subject was not fully grasped because the activities and examples were not included enough in the description of the subjects, the concepts and Words were used heavily considering the age of the students, and the few questions at the end of the unit during the evaluation of the unit.

Discussion: Conclusion and Recommendations

Human rights, citizenship and democracy courses are taught in an integrated manner within a compulsory course or other courses at the primary education level in order to provide knowledge, skills and attitudes that will contribute to society, children and young people to participate actively in social life.

Human Rights in Turkey which are subject to our research, Human rights, citizenship and Democracy course of primary education compulsory in Grade 4 and week two (2) classes are taught by teachers in hours. In addition, Human Rights and Citizenship is conceptually included in Life Studies and Social Studies courses as an intermediate discipline. When we examine the content, it is seen that the basic concepts of these courses such as social class, religion, language and ethnic origin are not given due importance to the differences in the education programs of the Human Rights, Citizenship and Democracy course. Especially as a result of the increasing relations between different cultures and societies, it is necessary to structure the acquisitions of Human Rights, Citizenship and Democracy education in a way that includes multiculturalism and its related elements. Multiculturalism should be given due importance in the Turkish education system. In addition, the gains; It is deemed necessary to develop in terms of skills that will support social participation. In this study, it was observed that the teachers did not express this deficiency.

It is argued that limiting the education of Human Rights, Citizenship and Democracy course to the primary education 4th grade will prevent the continuity of the achievements. In order to ensure the continuity of the achievements, it may suggest that they be taught as separate compulsory courses or intermediate disciplines at different grade levels. However, attention should be paid to the preparation of the curriculum and interdisciplinary fields of the course in relation to each other. In 5th and 6th grades, the number of hours of social studies course per week can be increased or the subjects of history, geography and citizenship taught within the scope of social studies course can be taught as a separate course.

It is important that the teaching methods used in the education of Human Rights, Citizenship and Democracy course are learner-centered that develop active, critical thinking and cooperation skills in order to gain knowledge as well as skills and attitudes. When students do not actively participate in the course, their level of acquiring citizenship education outcomes is not sufficient. The students' level of achieving the acquisitions for citizenship education is found to be low. For this purpose, the curriculum and textbooks of the course; case study, problem-based teaching, visual material and technology, travel and so on. It would be useful to prepare it in a way that supports the use of out-of-class activities.

They stated that they can only make memorization-based or result-oriented evaluations in the process of evaluating the Human Rights, Citizenship and Democracy course. For this reason, process-oriented evaluations are recommended where students can reveal their knowledge, skills and attitudes. Performance-based assessments, community service practices or certification-based methods may be suggested to be developed at primary and secondary education level. A measurement and evaluation approach based on teacher observations in the 4th grade Human Rights, Citizenship and Democracy course curriculum may not be a sufficient and valid evaluation method, since it is mostly based on the observation skills of the teacher.

Finally; As practitioners, it is important that teachers and administrators have the necessary competences to create a democratic

classroom and school culture. In addition, since it is determined that teachers are not aware of the intermediate disciplines in their courses, it should be ensured that teachers are aware of the achievements of the intermediate disciplines of the Human Rights, Citizenship and Democracy course.

In addition to this, it is observed that teachers find themselves inadequate in out-of-class activities, which can be considered as a life-oriented practice of Human Rights, Citizenship and Democracy course education. Teachers have also stated that they are insufficient in Human Rights, Citizenship and Democracy course education. In this context, in-service training programs for teachers; It is suggested that the course should be prepared in the form of a practical training aimed at gaining the skills of creating a democratic classroom environment, informing about the intermediate discipline of the Human Rights, Citizenship and Democracy course, and developing out-of-class learning activities. Especially in the 2015-2016 academic year, since the Human Rights, Citizenship and Democracy course will be taught by classroom teachers in 4th grade 2 hours a week, it is seen as a need to evaluate the knowledge, skills and attitudes of classroom teachers and to develop in-service training programs in this direction.

An effective Human Rights, Citizenship and Democracy course education is seen as dependent on teachers' attitudes as well as having subject matter knowledge. Course contents of primary school teaching programs can be examined and opinions of teacher candidates about citizenship, democracy and human rights education can also be obtained.

About the content and implementation of the course, the opinions of all stakeholders of the education, such as students, teachers, teacher candidates, administrators, representatives of non-governmental organizations, should be taken.

References

Abderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S., & Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers perspectives. *American Educational Research Journal*, 34, 333-364.

- Akbaşı, S. (2009). Sosyal Bilgilerde Değerler Öğretimi. İçinde, R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Eds.), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Pegem Akademi. . (34-84).
- Branson, M.S., J.T. Purta. (1982). "Introduction", International Human Rights, Society and the Schools, (Eds M.S. Branson, J.T. Purta). National Council for the Social Studies Bulletin, No: 68, 1-4.
- Büyükarağöz, S. (1990). Demokrasi Eğitimi. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Davis, J. E., & Fernlund, P. M. (1995). Civics: If not, why not? The Social Studies, 86, 56-59.
- Dewey, J. (1996). Demokrasi ve Eğitim. (çev. M. Salih Otaran). İstanbul: Başarı Yayıncılık A.Ş.
- Drisko, J. (1993). The responsibilities of schools in civic education. *Journal of Education*, 175, 105-119.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Field, S.L. (1997). Teaching young citizens (Special issues). *Social Studies and the Young Learner*, 10(1), 354.
- Henley, M. (1989). Eğitim Reformu Hareketinde Bir Şeyler Eksik. (çev. A. Şimşek). *Eğitim ve Bilim*. Sayı: 73, 55-58.
- Gözütok, F. D. ve Alkın S. (2008) "Human rights and citizenship education in elementary education curricula". *World Applied Sciences Journal*, 4(2), 225-232.
- Gülmez, M. (1986). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi (Uluslararası Belgeler ve Türkiye). Ankara: TODAİ Yayınları No: 256.
- Gülmez, M. (2001). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi (Egemenlik İnsanındır). Ankara: TODAİ Yayınları No: 2303.2.
- Gündüz, M., Gündüz, F. (2002). Yurttaşlık Bilinci. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, M. (2002). Sürdürülebilir Bir Demokrasi ve İnsan hakları Eğitimi Önkoşulları. Eğitim Araştırmaları. Ekim Sayısı, Sayı: 9.
- Gözütok, F.D. (2003). Hukuk ilintili yurttaşlık eğitimi. *Türkiye Barolar Birliği'nin Düzenlediği Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi Konulu Uluslararası Toplantıda* sunulan bildiri. Ocak 9-11. Ankara.
- Gözütok, F. D. ve Alkın S. 2008 Human rights and citizenship education in elementary education curricula. *World Applied Sciences Journal*, 4(2), 225-232.
- Keleşoğlu, S. (2008). *Demokrat yurttaşlık niteliklerinin kazandırılması açısından 7-8 sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi programı (2000) ile 6-7. Sınıf sosyal bilgiler dersi programının (2005) karşılaştırılması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kelner, D. (2002). Yeni teknolojiler/Yeni Okur-yazarlıklar: Yeni Binyılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. (Çev. A. Taşkent). Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler. 2(1), 107-132.
- Kepenekçi, Y. K. (2000). İnsan Hakları Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kerr, D. (1999). *Citizenship education: A international comparison*. London: QCA/NFER.
- Kerr, D. (2003). *Citizenship: Local, Nationaland International* (Ed: LiamGearon). Learning to teach citizenship in the secondary school. New York: RoutledgeFalmer.
- Keskin, Y. ve Coşkun Keskin, S. (2011). Amerika Birleşik Devletleri. İçinde, (Eds: Cemil Öztürk, Handan Deveci, E. Özlem Yiğit ve Hıdır Karaduman), Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 73
- Kongar, E.(1993). Demokrasi ve Kültür. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuçuradi, İ. (2002). İnsan Olma Bilinci. Çoluk Çocuk Dergisi. Sayı:20.
- MEB, (2018). 4th Grade Human Rights, Citizenship and Democracy Curriculum.
- MEB, (2018). Human rights, citizenshipanddemocracycoursecurriculum (Primary School 4th Grade).Itwastakenfrom [http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120202622474 insan%20hakları%20yurttaşlık%20ve%20demokrasi%20ogretim%20 programı.pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120202622474%20insan%20hakları%20yurttaşlık%20ve%20demokrasi%20ogretim%20programı.pdf) on march 22, 2019.
- Parker, W.,&Jarolimek, J. (1984). *Citizenshipandthecritical role of the social studies*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Patrick, J. J.,&Hoge, J. D. (1991). Teachinggovernment, civics, andlaw. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 427-436). New York: Macmillan.
- Quigley, C. N.,& Bahmueller, C.F. (Eds.). (1991). *Civitas: A frameworkforciviceducation*. Calabasas, CA: Center for Civic Education.
- Şimşek, A. (2001). Özgürlükçü Öğrenme. Sınıfta Demokrasi. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.3.Bası, 29-52.
- UNESCO. (1986). Human RightsTeaching. Vol.: 5.
- UNESCO. (1986). “*Human Rights: a Ethical and Civic Education for Our Time*”, Human RightsTeaching. Vol.vi, 175-184.



DAR GELİRLİ AİLELERDE KADINLARIN YOKSULLUKLA MÜCADELE STRATEJİLERİ

THE DEAL WITH POVERTY STRATEGIES OF WOMEN IN LOW INCOME FAMILIES

*Hıdır ÖNÜR**
*Berkay ERGÖZ***

Özet

Küresel eşitsizliklerin görünüm biçimlerinden olan yoksulluk olgusu özellikle gelişmekte olan ülkelerde toplumları etkilemekle beraber bu etki nüfusun farklı kesimlerinde (kadınlar, yaşlılar, çocuklar, vs.) farklı şekillerde ve seviyelerde olmaktadır. Dolayısıyla yoksulluğun getirdiği olumsuz sonuçlarla baş edebilmek için farklı nüfus kesimleri farklı stratejiler geliştirebilmektedir. İşte bu çalışmada dar gelirli ailelerde kadınların yoksullukla mücadele etmek için hangi stratejileri geliştirdiklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemi kapsamında dar gelirli ailelerden amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 8 kadınla derinlemesine görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmada kadınların yoksullukla mücadele etmek için beş strateji geliştirdikleri sonucuna ulaşılmış olup bu stratejilerin değerlendirildiği temalar şunlardır: (i) İhtiyaçları erteleme stratejisi, (ii) Optimal harcama stratejisi, (iii) Hanede üretim stratejisi, (iv) Çoklu kullanım stratejisi, (v) İsraftan kaçınma stratejisi.

* Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyoloji Bölümü
Manisa / TÜRKİYE hidir.onur@cbu.edu.tr ORCID: 0000-0001-6470-2595

** Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji
Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Manisa / TÜRKİYE
berkayergoz11@gmail.com ORCID: 0000 0001 9586 2188

Anahtar Kavramlar: Yoksulluk, yoksullukla mücadele stratejileri, dar gelirli aile, kadın.

Abstract

The fact of poverty one of the ways global inequalities appears affects societies especially in developing countries but this impact occurs in different forms and levels in different segments of population (women, the elderly, children, etc.). Therefore, different segments of population can develop different strategies to cope with the negative consequences of poverty. In this study, it is aimed to determine which strategies women have developed to combat poverty in low income families. For this purpose, indepth interviews were conducted with 8 women selected by purposeful sampling from low income families within the scope of qualitative research method. The interviews using the semi-structured interview form were conducted face to face. The data obtained from the interviews were evaluated using thematic analysis method. The research concluded that women have developed five strategies to combat poverty and the themes on which these strategies are evaluated are: (i) Delaying needs strategy, (ii) Optimal spending strategy, (iii) Household production strategy, (iv) Multi-use strategy, (v) Avoiding waste strategy.

Key Words: Poverty, dealing with poverty strategies, low income families, women.

Giriş

Sosyal bilimlerde gelir eşitsizliği ve yoksulluk konusunda yapılan çalışmaların son yıllarda önem kazandığını görmekteyiz. Kökeni insanlık tarihi kadar eskiye dayanan yoksulluk sorunu günümüz toplumlarında da çözüm bekleyen en önemli sorunlardan biri olarak görülmektedir. Yoksulluk, özellikle gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde yoğun olarak görülse de günümüzde gelişmiş ülkelerin dahi mücadele etmekte zorlandığı önemli bir mesele haline gelmiştir.

Kavram olarak ifade edersek yoksulluk, en basit tanımı ile kişilerin günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir gelire sahip olamamalarıdır. Yoksulluk kavramının literatürde pek çok türünden bahsedilmektedir. Gelir üzerinden yapılan tanımlamalarda iki yoksulluk kavramı dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki olan mutlak yoksulluk kavramı, insanların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli asgari tüketim ihtiyaçlarını karşılayamamasıdır. Mutlak

yoksulluk kavramına iki farklı bakış açısı bulunmaktadır. Yalnızca gıda harcamalarına odaklanarak mutlak yoksulluğu açıklayan yaklaşımın yanı sıra gıda dışı harcamaları da dikkate alarak geniş bir çerçevede mutlak yoksulluğu açıklayan yaklaşımdan da söz edilebilmektedir (Şenses, 2006:64'den akt. İncedal,2013,s.19). İnsanca bir yaşam için gerekli olan gıda, sağlık hizmetleri, konut ihtiyacı gibi temel tüketim ihtiyaçlarını karşılayamama durumu mutlak yoksulluk olarak ifade edilmektedir (Kabasakal, 1998:32'den akt. İncedal, 2013,s.19).

1990 yılında Dünya Bankası'nın gerçekleştirdiği çalışmada insanların sağlıklı bir yaşam sürebilmeleri için günlük 2.400 kalorilik gıda ihtiyacını karşılaması gerektiği tespit edilerek mutlak yoksulluğun sınırları belirlenmiştir. Yine aynı yıl UNDP tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise günlük kalori ihtiyacının hesaplanmasında ülkelerin sosyal ve ekonomik gelişmişlik düzeyleri esas alınmıştır. Bu araştırma sonucunda gelişmemiş ülkelerdeki insanların günlük kalori ihtiyacı 2.070 olarak belirlenirken, gelişmekte olan ülkelerde yaşayanların günlük kalori ihtiyacı 2480, gelişmiş ülkelerde yaşayan insanların ise günlük kalori ihtiyacının 3390 kalori olduğu belirlenmiştir (Cerev ve Yenihan, 2018, s. 5).

Görelî yoksulluk kavramı ise, mutlak yoksulluk kavramından farklı olarak kişilerin toplum içindeki sosyo kültürel ihtiyaçlarından yola çıkılarak ortaya çıkmış bir kavramdır. Görelî yoksulluk, bireylerin veya hane halkının refah düzeyi ile toplumun diğer fertlerinin ortalama refah düzeyi arasındaki farkı belirtmektedir (Taşar ve Yaşar, 2019, s.121).

Yoksulluğu mekânsal olarak ele aldığımızda kırsal yoksulluk ve kentsel yoksulluk kavramlarından bahsedebiliriz. Kırsal yoksulluğu genellikle tarımsal üretim için yeterli toprağa sahip olmayan ve kalifiye olmayan işçiler oluşturmaktadır (Topgül, 2013, s.282). Kırsal alanlardan kentlere yapılan yoğun göçlerle birlikte kırsal yoksulluk kentlere de taşınmıştır. Kentsel yoksulluk genel olarak kentte yaşamını sürdüren bireylerin çeşitli nedenlerle asgari gelir miktarına sahip olamamasıdır.

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'na (UNDP) göre yoksulluk İnsani Gelişme Endeksi (İGE) ile ölçülmektedir. İnsani

yoksulluk kavramı ilk olarak UNDP’ nin 1997 yılında hazırladığı İnsani Gelişme Raporu ile birlikte anılmaya başlanmıştır (Yıldırım ve Arpacıoğlu, 2011, s.63). UNDP insani gelişmeyi, yalnızca gelir seviyesine göre değil, sağlık ve eğitim gibi insanca yaşamın gerekliliklerini de dikkate alarak ölçmektedir. İGE, gelişmeyi üç temel boyutta ele almaktadır. Bu üç temel boyut: yaşam süresi ve sağlıklı yaşam, eğitim düzeyi ve insana yakışır bir yaşam için kaynaklara erişim imkanıdır (Cerev vd., 2018, s.25). UNDP’nin 2019 yılına ait “Küresel Çok Boyutlu Yoksulluk” raporuna göre dünyada 1 milyar 300 milyon insan yoksulluk içerisinde yaşamlarını sürdürmektedir (UNDP, 2019a).

Yoksulluk sorunu nedenleri ve sonuçları ile beraber toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Yaşanılan zaman ve mekân farklılıklarından kaynaklı olarak toplumları farklı düzeylerde etkileyen bu sorun, aynı toplumda bile farklı sosyal gruplar veya sınıflar içerisinde farklı boyutlarda hissedilmektedir. Yoksulluğun ortaya çıkmasında pek çok faktör etkilidir. Gelir eşitsizliğinden kaynaklanan yoksulluk, bütün dünyada görülmekle beraber, yoksulluğun en temel nedenlerinden biridir. Gelişmiş ülkelerde kişi başı düşen milli gelir yüksek olsa da gelir dağılımının eşitsizliğinden kaynaklı yoksulluk sorunu görülmektedir. Kapitalist toplumlar eşitsizliklerin yaygın olarak görüldüğü toplumlar olmakla birlikte eşitsizlik olgusu kapitalizme özgü değildir. Turner’ın (2013, s. 115) da ifade ettiği gibi eşitsizlikler sadece kapitalist toplumlarda değil, piyasanın devlet kontrolünde olduğu sosyalist toplumlarda da mevcuttur. Öte yandan ekonomik krizler, küresel savaşlar, düzensiz göçle birlikte nüfusun hızla artması, sosyal dışlanma, ayrımcılığa maruz kalma gibi pek çok neden de yoksulluk sorununa sebep olmaktadır.

Yoksulluk ve Kadın İlişisine Kuramsal Yaklaşım

Yoksulluk sorunu hem gelişmekte olan ülkelerde hem de gelişmiş ülkelerde görülen ve halen çözüm bekleyen bir sorundur. Yoksulluğun toplumdan topluma farklı etki etmesi nedeniyle, yoksulluk sorununun çözümü konusunda uzlaşılmış bir politika bulunmamaktadır. Bu konuda pek çok farklı yaklaşım bulunmakla beraber bu yaklaşımları iki grupta ele almak mümkün olmaktadır.

Dolaylı yaklaşıma göre, yoksullukla mücadele etmenin en etkili yolu ekonomik büyümedir. Ekonomisi kalkınmış bir ülkede, büyümenin olumlu etkileri toplumun her kesimine yayılacak ve yoksulluk azalacaktır. Bu yaklaşıma göre büyümenin ilk evresinde eşitsizlikler artsa da orta ve ileri vadede toplumun genelinde ekonomik refah ve gelir artışı yaşanacaktır. (Şenses 2006'dan akt. Uçar, 2011, s.21)

İkinci yaklaşım olan doğrudan yaklaşıma göre, ekonomik büyüme yoksulluğun azaltılması açısından önemli olsa da yeterli değildir. Bu yaklaşıma göre öncelikle ulusal gelirin eşitsiz şekilde bölüşülmesinden kaynaklanan eşitsizlikler giderilmelidir. Amartya Sen'in "kapasite yaklaşımı" bu çerçevede değerlendirilebilir. Sen'e göre ekonomik büyüme toplumun bütün üyelerine eşit bir şekilde dağıtılmadığı için yaşam standardının bir göstergesi değildir (Sen, 1985'den akt. Kardam ve Yüksel, 2004, s.49). Kapasite yaklaşımının odak noktası bireylerin sahip oldukları değil, bireylerin neler yapabilecekleridir. Sen, bireylerin "işlevleri" ve "kapasiteleri"nden yola çıkarak refah analizi yapmaktadır.

İşlevler kavramı ile anlatılmak istenen, bir insanın değerli bulduğu veya değer verebileceği şeyleri yapması/olmasıdır. Örnek olarak kişinin sağlıklı olması, toplumsal yaşama katılımı benzeri etkinlikler kişilerin işlevselliklerini anlatmaktadır. Yapabilirlik ise bireylerin bu etkinlikleri yapabilme gücüne sahip olmasıdır. Dolayısıyla kapasite yaklaşımı bireylerin sahip oldukları gelir düzeyine ve maddi kaynaklarına değil, bireylerin toplum içinde sahip oldukları imkanlarıyla neler yapabildiğine ve ne olabildiğine odaklanır. Bu yaklaşımda bireylerin sahip oldukları toplumsal, kültürel ve çevresel farklar dikkate alınır (Sen 1999'dan aktaran, Kurt Topuz ve Erkanlı, 2017, s.4).

Kapasite yaklaşımında özgürlüğün genişletilmesinin kalkınma üzerinde iki tür rolü olduğu düşünülür. Sen, bunları kurucu rol ve araçsal rol olarak tanımlamaktadır. Sen'e göre bunlardan ilki olan özgürlüğün kurucu rolü, temel özgürlüklerin insan yaşamının zenginleştirilmesi açısından taşıdığı önemle alakalıdır. Temel özgürlükler hastalıktan, yetersiz beslenmeden, erken ölümden kaçınabilmenin yanı sıra okuryazarlık, siyasal katılımdan yararlanma

gibi temel kapasiteleri kapsar. Özgürlüğün araçsal rolü ise farklı türden hakların, fırsatların ve yetkilerin insan özgürlüğünün genişlemesine olanak sağlaması ve bu sayede kalkınmaya katkıda bulunması ile ilgilidir (Sen, 2004'ten akt. Sam, 2008, s.65).

Bu yaklaşıma göre yoksulluk bir “kapasite yetersizliği” olarak yorumlanmaktadır. Yani gelire sahip olma veya olmama üzerinden değil de temel kapasitelerden yoksun olma üzerinden bir yoksulluk tanımı geliştirilmiştir. Kapasite yaklaşımına göre kişinin gelir düzeyini toplumsal cinsiyet rolleri, yaş, fiziksel rahatsızlık gibi pek çok unsur etkileyebilmektedir. Bu tür etkenler kişinin gelir edinme kapasitesini azaltmaktadır (Sen, 1999'dan akt. Sam, 2008, s.67). Yaklaşımın kadın yoksulluğunu açıklama açısından önemi de buradan kaynaklanmaktadır. Kadınların toplumsal cinsiyet rollerini ve bundan kaynaklı eşitsizlikleri dikkate almadan yapılacak yoksulluk tanımlamaları kadın yoksulluğunun gerçek boyutunu yansıtmaktan uzak olacaktır. Amartya Sen'in kadın yoksulluğunu çok boyutlu açıklayan kuramı, kadınların toplumsal cinsiyet rollerinden ve yaşadıkları ayrımcılıktan kaynaklı olarak toplumsal refaha ulaşmada temel kapasitelerden yoksun olmalarını dikkate alarak yoksulluk değerlendirmesi yaptığı için önemli kabul edilmektedir.

Yoksulluk Olgusu ve Kadınlar

Zamanla değişen yaşam koşulları, yoksulluk kavramının tanımlanmasında farklı bakış açılarını gündeme getirmiştir. Yoksulluk kavramı literatürde kimi zaman yaşanan coğrafya kimi zaman da tüketim biçimleri ile birlikte anılırken, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ekseninde yapılan tanımlamalar da mevcuttur (Topgül, 2013:277-278'den akt. Cerev vd.,2018: 2). Yoksulluk sorununun toplumsal cinsiyet eşitsizliği ekseninde değerlendirilmesi, kadın yoksulluğunun anlamlandırılmasında faydalı olmaktadır.

Yoksulluk sorununu en çok hisseden grupların başında kadınlar gelmektedir. Kadınlar dünyanın hemen her yerinde erkeklere göre işgücü piyasasında daha az yer almakta, geleneksel cinsiyet rollerinden kaynaklı ayrımcılıklara maruz kalmaktadırlar. UNDP'ye göre toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri dünyanın her ülkesinde farklı düzeylerde de olsa görülmektedir (Gerşil, 2015, s.163). Elbette sadece kadınları ilgilendiren bir mesele olmasa da toplumsal cinsiyet

eşitsizliklerinden kaynaklı dezavantajlı konumları nedeniyle kadınlar, yoksulluğu erkeklere göre daha farklı deneyimlemektedirler. Geleneksel cinsiyet rolleri nedeniyle aile ve sosyal yaşamda birtakım sınırlamalarla karşılaşan kadınların yoksulluklarını ayrı olarak ele almak ve kadın yoksulluğu sorununa değinmek faydalı olacaktır.

Kadın yoksulluğu sorunu hem gelişmekte olan ülkelerde hem de gelişmiş ülkelerde çözüm aranan bir sorundur. Kadın yoksulluğunun en temel nedenlerinden biri cinsiyete bağlı ücret eşitsizliğidir. Kadınlar dünyanın pek çok yerinde erkeklerle aynı işi yapmasına rağmen erkeklerle eşit ücret alamamaktadır. ILO'nun 2018-2019 yıllarını kapsayan Küresel Ücret Raporu'na göre cinsiyete dayalı ücret farkları ciddi düzeydedir. Kadınlar dünyanın her yerinde erkeklere göre daha az kazanmaktadırlar. 70 ülkede yapılan bu araştırmaya göre küresel düzeyde cinsiyete dayalı ücret farkı %18,8 'dir (ILO, 2018). Öte yandan gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere pek çok ülkede kadınların önemli bir kesimi eğitim ve istihdam olanaklarından erkekler kadar faydalanamadıkları için işsiz kalmakta bir kesim de düşük vasıflı işlerde veya enformel sektörlerde çalışmaktadır.

Yoksulluk sorununu doğuran bir diğer neden işsizliktir. 1990'lı yıllardan sonra artan küreselleşme ve neoliberal politikalar çerçevesinde gerçekleşen özelleştirmeler işsizlik sorununun hızla artmasına neden olmuştur. Devletlerin ekonomide pasif hale gelmesi ile sosyal devlet anlayışının zayıflaması sonucu toplumda zengin kesim ile fakir kesim arasında tarihte eşi benzeri görülmemiş gelir uçurumları oluşmuştur. Ücretlerde yaşanan düşüşlerle hane gelirleri de oldukça azalmış, kadınlar ise hane içerisinde yoksulluğu en çok yaşayan kişiler olmuştur.

Gelişmekte olan ülkelerde tarım istihdamının payının azalması, bu sektörde yoğun olarak çalışan kadın istihdamının da azalmasına yol açmıştır. 1980'lerden sonra pek çok ülkede yaşanan ekonomik krizlerle işgücünün feminizasyonu denilen süreç yaşanmış ve kadınlar işgücü piyasasına daha fazla katılmışlar ve sermayenin ucuz emek gücü olarak güvencesiz işlerde çalışmışlardır (Öztürk ve Çetin, 2009:2676). Tablo 1'de OECD ülkeleri içerisinde seçilmiş bazı ülkelerdeki kadınların işgücüne katılım oranları gösterilmiştir.

Tablo 1. 15-64 Yaş Arası Kadınların İşgücüne Katılım Oranları

Ülkeler	İş Gücüne Katılım Oranları (%)	
	Erkek	Kadın
Avustralya	83.2	73.9
Danimarka	82	76.0
Finlandiya	80.1	76.6
Almanya	83.5	74.9
Yunanistan	76.7	60.4
İtalya	75	56.5
Türkiye	78.2	38.7
İngiltere	83.2	74.4
ABD	79.5	68.9
OECD ortalama	80.6	65.1

Kaynak: OECD, 2019

Türkiye, OECD ülkeleri içerisinde kadın istihdam oranının en düşük olduğu ülke konumundadır. Türkiye’de kadınların yeterli düzeyde çalışma yaşamına katılamaması, kadın yoksulluğunun en önemli nedenlerinden birini oluşturmaktadır. Türkiye’de 1980’lerden itibaren uygulamaya konulan neoliberal politikalar sonucunda gerçekleşen özelleştirmeler, ücretlerde yaşanan düşüş, devletin hakem rolünden çekilmesi, sağlık ve eğitim gibi alanlarda maliyetin artması sonucu işsizlik ve yoksulluk problemi daha da belirginlik kazanmıştır (Işık ve Pınarcıoğlu 2020, s.124-125). Toplumda egemen olan ataerkillik ve cinsiyete dayalı ayrımcılıkların etkisiyle eğitim görmeleri ve emek piyasasına katılmaları engellenen kadınlar ise erkeğe bağımlı hale gelmişlerdir (Şener, 2012 s.54-55). Kapitalistleşme ile birlikte köyden kente yapılan göçler ve emeğin kapitalist işletmelere satılması da çoğunlukla erkekler tarafından yapılmış, kadınların büyük bir kısmı ise tarımda aile işçisi olarak çalışmaya devam etmişlerdir. Öte yandan kente göç eden ve eğitimsizlik nedeniyle bir iş de bulamayan kadınlar, kent yoksulluğunu en derinden yaşamışlardır (Özbay, 2017, s.48).

Türkiye’de kadınların işgücüne katılımını etkileyen faktörlerin başında eğitim gelmektedir. Bir meslek edinmede eğitimin öneminin giderek arttığı günümüzde eğitim imkanlarından faydalanamayan kadınların meslek sahibi olmaları zorlaşmakta, enformel sektörlere

yönelimleri artmaktadır. TÜİK'in 2011-2018 yılları arasını kapsayan hane halkı fertlerinin cinsiyet ve eğitim durumlarına göre yoksulluk oranlarını belirlediği araştırmasına göre kadın yoksulların oranı 2018 yılında %15,6 seviyesindedir. Okuryazar olmayanlarda bu oran %35, bir okul bitirmeyenlerde ise bu oran %29,8'dir. (TÜİK, 2020). Çalışan kadınların ise önemli bir kesimi ücret adaletsizliğine maruz kalarak erkeklerle aynı işi yapmasına rağmen daha düşük ücret almaktadır. TÜİK'in yapmış olduğu 2018 yılı Kazanç Yapısı Araştırmasına göre erkekler ve kadınlar arasındaki ücret farkı erkeklerin lehine %7,7 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2018).

İnsani Gelişme Endeksi'nin toplumsal cinsiyetten kaynaklanan gelir eşitsizliklerini belirlemede yetersiz olmasından hareketle UNDP Cinsiyete Dayalı Gelişme Endeksi'ni (CDGE) oluşturmuştur. CDGE, insani gelişmenin üç temel boyutu olan sağlık, eğitim ve ekonomik kaynaklara erişebilme konularında, toplumsal cinsiyetten kaynaklı eşitsizlikleri ölçmektedir. Buna göre 2018 yılında 166 ülke için hesaplanan CDGE verilerine göre Türkiye'nin CDGE değeri 0,924 olarak ölçüldü. Bu sonuçla Türkiye 4.grupta yer aldı. Türkiye'nin 2018 yılı CDGE verileri Tablo 2 de gösterilmiştir. Tablo 2. *Türkiye'nin 2018 Yılı CDGE Verileri*

İnsani Gelişim Endeksi Değerleri		Doğuştaki beklenen yaşam süresi		Beklenen öğrenim süresi		Ortalama öğrenim süresi		Kişi başına GSMH	
Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
0,77	0,88	80,3	74,4	15,9	16,9	6,9	8,4	15,92	34,13

Kaynak: UNDP, 2019b

Yoksulluk konusunda literatürde pek çok çalışma yapılmış olsa da kadın yoksulluğu konusunda yapılan aynı ölçüde değildir. Aksu Bora (2007) gerçekleştirdiği yoksulluk araştırmasında, yoksul kadınların çok sayıdaki ve küçük yaşlardaki çocuklarının bakımı ile ilgilendiklerini ve bundan dolayı ücretli çalışan kadınların az olduğuna dikkat çekmiştir. Bu durumda kadın yoksulluğunun en önemli nedeni

olarak çocuk bakımı nedeniyle kadınların ücretli bir işte çalışma imkanından mahrum kalmaları öne çıkmıştır.

Yoksul hanelerde kadınların ve erkeklerin yoksulluğu farklı yaşadıklarını gösteren çalışmalardan da söz edilebilir. Örneğin Şenol Cantek (2001), Mamak, Keçiören ve Balgat'ta gerçekleştirdikleri çalışmada ev kadınlarının çoğunun kendileri için bir harcama yapmadıklarını, buna karşın erkeklerin içki, sigara gibi önemli harcama kalemlerini tükettiklerini ortaya koymuşlardır.

Haneye giren gelirin yetersiz kaldığı durumlarda geçinebilmek için geliştirilen stratejiler önemli olmaktadır. Alyanak ve Kardam (2002) Ankara'da dar gelirli ve yoksul kadınlarla yaptıkları araştırmada yoksulluk hallerinde kadınların temel gereksinimlerini karşılamak için yaptıkları stratejileri ortaya koymuşlardır. Yusufoğlu (2017) Elazığ'da yaptığı araştırmasında kadın yoksulların yaşadıkları hanelerin kalabalık olduğu, düşük ücretli ve güç işlerde çalıştıklarını, aile içi şiddete maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Kemahlı Garipoğlu ve Sezer Şanlı'nın (2019) Erzincan'da yerel halk tarafından Poşa olarak adlandırılan kadınlarla yaptıkları çalışmada, kadınların hem kadın olmaları hem de Poşa etnik kimlikleri nedeniyle toplumda ikincil bir statüde konumlandıkları ve sosyal dışlanmaya maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Körükmez'in İzmir'in Konak ilçesinde bulunan Uzundere mahallesinde yoksul kadınların yoksullukla mücadele stratejileri üzerine gerçekleştirdiği araştırma yoksulluk-göç ilişkisinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca kadınların geçim sıkıntısı çektikleri dönemlerde masrafları kısma yoluna gittikleri ve geçici ya da mevsimlik işlerde çalıştıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Körükmez, 2008, s. 238).

Mevcut çalışmalar çoğunlukla kadınların yoksulluğu ne şekilde yaşadıkları konusuna yönelmiş olup daha azı kadınların yoksullukla nasıl mücadele ettiklerine yöneliktir. O nedenle bu çalışmayla, literatürdeki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar nicel araştırmalardan farklı olarak bağlam ve olguların derinlemesine anlaşılmasını sağlayan bir araştırma türü olduğu (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.48-49), bu araştırmada dar gelirli ailelerde kadınların geçinebilmek için “hangi” stratejileri “nasıl” uyguladıklarının anlaşılması hedeflendiği için bu yöntemin uygun olduğu düşünülmüştür.

Araştırma amacı doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular yüz yüze görüşme yoluyla katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla ulaşılmış olan 8 kadından oluşturulmuştur. Burada gözetilen amaç katılımcıların kadın olması ve ailesinin yoksulluk sınırının altında bulunmasıdır. 2019 yılının 01 Kasım-20 Aralık döneminde gerçekleştirilmiş olan görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş; araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, görüşmede ad-soyad, adres, iletişim bilgilerinin istenmeyeceği, istedikleri anda görüşmeye katılmaktan vazgeçip görüşmeyi sonlandırabilecekleri, görüşmenin ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınacağı, elde edilen verilerin bilimsel amacının dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir. Katılımcıların onayı alınarak başlayan derinlemesine görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür. Görüşme kayıtları deşifre edildikten sonra veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve ulaşılan beş tema çerçevesinde bulgular değerlendirilmiştir.

Araştırma Bulguları ve Değerlendirme

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 3’de gösterilmiştir. Tablo 3’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan katılımcıların yaşları 29 ile 76 arasındadır. Katılımcıların 5’i herhangi bir yerde maaş veya ücretli olarak çalışmamaktadır. Katılımcıların ailelerinin aylık ortalama gelir miktarı yaklaşık 4.500 TL iken gelir sahibi kadınların aylık ortalama gelirleri 2.600 TL civarındadır. Görüşülen ailelerin toplam gelirlerini hanede yaşayan kişi sayısına göre incelediğimizde kişi başına düşen gelir 1.500 TL ile 2.900 TL arasında olduğu görülmektedir. Gelir sahibi 3 kadının 2’si tekstil işçisi

olarak çalışırken 1'i emekli maaşı almaktadır. Katılımcıların 3'ünün çocuğu yoktur. Çocuğu olan katılımcıların ise ağırlıklı olarak tek çocuğu vardır. Katılımcılardan 4'ü tek çocuğu ile aynı hanede yaşamaktadır. Katılımcıların tümünün oturdukları ev kendilerine aittir. TÜRK-İŞ tarafından 2020 Haziran ayında 4 kişilik bir ailenin yoksulluk sınırının 7.918 TL olarak hesaplandığı ve katılımcıların kira vermediklerini göz önüne aldığımızda katılımcıların yoksulluk sınırının altında veya yoksulluk sınırında olarak nitelendirilebilecek aileye sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 3. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Katılımcı no	Yaş	Öğrenim	Meslek	Maaş	Eşinin mesleği	Eşinin maaşı	Çocuk sayısı	Hanedeki kişi sayısı
K1	60	Lise mezunu	Ev hanımı	-	Emekli	4.500	2	3
K2	30	Lisans mezunu	Ev hanımı	-	Mühendis	5.750	-	2
K3	32	Lisans mezunu	Ev hanımı	-	Büfeci	4.000	1	3
K4	76	İlkokul mezunu	Ev hanımı	-	Emekli	3.800	3	2
K5	45	İlkokul mezunu	Tekstil işçisi	2.400	Marangoz	3.500	1	3
K6	49	İlkokul mezunu	Tekstil işçisi + emekli	3.500	Emekli	2.200	1	3
K7	48	İlkokul	Emekli	2.000	Emekli	3.100	-	2
K8	29	Lisans	Ev hanımı	-	İşçi	3.000	-	2

Kendilerini “yoksul” olarak nitelendiren katılımcılardan K8 (29 yaş, ev hanımı) yaşadığı yoksulluk hissini şöyle ifade ediyor: “Yoksuluz diyebilirim. Temel ihtiyaçlarımız dışında fazla harcama yapamıyoruz. Elimizdeki parayla geçinebilmek için pek çok konuda tasarrufa gidiyoruz. Rahat bir şekilde yaşadığımızı söyleyemem.” Benzer şekilde kendisini “yoksul” olarak nitelendiren K5 (45 yaş, tekstil işçisi) şunları ifade ediyor: “Yoksul olduğumuzu söyleyebilirim. Özendiğimiz her şeyi alamıyoruz. Tatile, dışarı çok fazla gidemiyoruz. Hep dikkatli harcama yapmak zorundayız. Düğünler gibi hesapta olmayan şeyler çıkınca maaşımızla zorlanıyoruz.” Diğer bütün

katılımcılar ise kendilerini orta halli gördüklerini belirtmiştir. Nitekim bu konuda K6 (49 yaş, tekstil işçisi) şunları ifade etmiştir: *“Yoksul değiliz, orta halliyiz. Yani çok bolluk içinde yaşayamıyoruz ama kimseye muhtaç olmadık hiç. Maaşımızla idare ediyoruz.”* Benzer şekilde K1(60 yaş, ev hanımı) şunları ifade etmiştir: *“Kendimizi orta halli görüyorum. Maaşımızdan aşmıyoruz çok. Tamam birikim de yapamıyoruz ama kimseye borçlanmadan kendi kendimize yetiyoruz.”*

Görüldüğü gibi kendini yoksul olarak nitelendiren katılımcılar, yaşadıkları yoksulluk hissinin nedeni olarak temel ihtiyaçların dışında rahatça harcama yapamamalarını göstermiştir. Kendilerini orta halli gören katılımcılar ise, maaşlarıyla idare ettiklerini ve kimseye muhtaç olmadıklarını bundan dolayı da yoksulluk hissi yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların tümü yardım kuruluşlarından yardım almadıklarını ve yardım talebinde bulunmadıklarını belirtmiştir. Bunun nedenlerine ilişkin K5 (45 yaş, tekstil işçisi) şunları ifade etmiştir: *“Yardım almıyoruz. O yardımlara çok daha zor durumdaki insanlar başvuruyor. Onların hakkına girmek istemeyiz.”* K1 (60 yaş, ev hanımı) ise şöyle diyor: *“Hayır almıyoruz. Maaşımızla yetiniyoruz. Zaten maaşımızdan dolayı vermezler de...”* Katılımcıların yardım talep etmemelerindeki temel anlayışın toplumumuzda uzun süredir yer etmiş olan dayanışma kültürü olduğunu söyleyebiliriz. Katılımcılar maaşları oldukları için kendilerini yardıma muhtaç görmemekte, kendilerinden daha zor durumda olan insanların hakkını gözeterek onların hakkına girmek istememektedirler.

Öte yandan katılımcılardan hiçbiri haneye ek gelir getirici bir işle uğraşmamaktadır. Daha açık ifade etmek gerekirse maaş veya ücret karşılığında çalışan kadınlar bunun dışında ek bir iş yapmamakta, ev hanımı olan kadınlar da ücretsiz ev işlerinden başka ücret getirici bir faaliyette bulunmamaktadırlar. Bu durumun temel nedeni katılımcıların yoğun bir şekilde evde (ücretsiz) veya işyerinde (ücretli) çalışmasıdır. Nitekim bu konuda K5 (45yaş, tekstil işçisi) şunları ifade etmiştir: *“Tekstilde yoğun olarak çalıştığım için başka bir işle uğraşamıyorum.”*

Özetle katılımcılar kendilerini yoksul olarak değerlendirirken yine de bu durumdan pek şikâyet etmemişlerdir. Daha çok mevcut durumu kabullenmekle birlikte bazı stratejiler geliştirmek suretiyle

yoksulluğun etkilerini en aza indirmeye çalıştıkları dikkat çekmiştir. Bu stratejilere ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Kadınların Yoksullukla Mücadele Stratejileri

Araştırma sonucunda ulaşılan stratejiler aşağıdaki temalar kapsamında değerlendirilmiştir.

İhtiyaçları Erteleme Teması

Görüşmeler sonucunda elde ettiğimiz verilere göre dar gelirli ailelerdeki kadınların geçinebilmek için yaptıkları stratejilerden biri ihtiyaçları erteleme stratejisidir. İhtiyaçları erteleme stratejisi, satın alınmak istenen ürün veya eşyaların indirimde olduğu dönemlerde alınması ve bu sayede aile gelirine katkıda bulunulmasıdır. Katılımcılar acil olmayan ihtiyaçlarını ertelemekte, bu ihtiyaçlarının temini için indirim zamanlarını beklemektedirler. Özellikle giyim ve ev eşyaları satın alınırken bu stratejinin uygulandığı görülmüştür.

Katılımcıların tamamına yakını ürün almadan önce mevsim sonu indirimlerini takip ettiklerini belirtmiştir. Nitekim bu konuda K1 (60 yaş, ev hanımı) şunları belirtmiştir: *“Giyim konusunda ilk öncelikli ihtiyaçlarımızı eksiklerimizi dikkate alıyoruz. Mevsim sonu indirimlerine dikkat ediyorum. Acil kimin ihtiyaçları varsa öncelikle onları almaya çalışıyoruz ailenin içinde.”* Görüldüğü gibi sınırlı bir gelirle geçinen ailelerde ürün alırken ihtiyaç sıralaması dikkate alınmakta, acil nitelikte olmayan ürünler ilk etapta alınmamaktadır. İndirimli ürünler tercih edilmekte, bu doğrultuda mevsim sonu indirimleri beklenerek ihtiyaçlar ertelenebilmektedir. Benzer şekilde K2 (30 yaş, ev hanımı) şunları belirtmektedir: *“İndirimleri takip ederim. Yani şöyle söyleyeyim: Yıl içerisinde mesela bir ürüne ihtiyacım var. Eğer bu ürün acil değilse oluşturmuş olduğum bir listem vardır. İndirim zamanı geldiğinde o listeye bakarım. İhtiyaçlarım nelerse onları alırım. İndirim zamanında da öyle her ürüne saldırmam. Yani bir ürünü elime aldığımda ihtiyacım var mı bu ürüne diye kendime soruyorum. Eğer cevabım net değilse evet veya hayır değilse muallaktaysa almıyorum o ürünü. Hangi ürün olursa olsun muhakkak indirim var mı diye bakarım. Sonbahar aylarında ev tekstilinde indirim vardır. Eğer çok acil bir ihtiyacım yoksa o zamanda alırım. Ya da mesela evde kullanacağım örtü anneler gününde indirim vardır o zaman alırım.”* Buradan da anlaşılabacağı gibi

mevsim sonu indirimlerinin yanı sıra özel günlerde yapılan indirimler de aile bütçesinin planlanmasında önemli görülmektedir. İhtiyaçları erteleme stratejisi katılımcıların tamamına yakınının uyguladığı bir strateji olmakla birlikte bu stratejiyi uygulayan katılımcıların temel amacı aynı ürüne daha az para ödeyerek sahip olmaktır.

Optimal Harcama Teması

Katılımcıların dar gelirle geçinebilmek adına uyguladığı bir diğer strateji optimal harcama stratejisidir. Bu strateji ile katılımcılar alacakları ürünlerden optimal fayda sağlamayı amaçlamaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde sıklıkla vurgulanan husus alınan ürünlerin uzun süre kullanılabilmesi ve bu ürünlerden maksimum fayda sağlanabilmesi olmuştur.

Giyim konusunda satın alınan ürünlerin uzun yıllar kullanılabilmesi için katılımcıların farklı uygulamaları söz konusudur. Nitekim K7 (48yaş, emekli) şunları ifade etmektedir: *“Giyim konusunda modası çabuk geçecek giysileri tercih etmiyorum ve aldığım ürünün kaliteli olmasına bakarım. Bi atasözü derki ucuz mal alacak kadar zengin değilim. Giysilerimi temiz tutmaya yıpratmamaya çalışırım. Görüldüğü gibi katılımcılar giyim konusunda farklı stratejiler uygulasa da temel amaçları ürünlerin uzun süre kullanılmasıdır.*

Ev tekstili ürünlerinin alınmasında ve kullanılmasında da benzer stratejiler görülmektedir. Ürünlerin uzun yıllar kullanılması, dayanıklı olması ve yıpranmaması önemsenen hususlardır. Bununla ilgili K6 (49yaş, tekstil işçisi) şunları ifade etmektedir: *“Ev tekstiline yönelik çok harcamamız yok. Aldığımız ürünleri uzun yıllar kullanıyoruz. Koltuklarımız 15 senelik. Halılarımız da öyle. Uzun yıllar kullanmaya dikkat ediyoruz.”* Uzun yıllar kullanılmak istenen ürünlerle ilgili pek çok kullanım stratejileri de uygulanmaktadır. Bu konuda K4 (76yaş) şunları belirtmiştir: *“Koltukların üzerine örtü sererim kirlenmesin diye. Çünkü her zaman koltuklar silinmez. Halılarımıza yine dikkat ederiz. Kirlenmesin diye. Güneşlik kullanırım solmasın diye koltuklarımız.”* Benzer şekilde K2 (30 yaş, ev hanımı) şöyle söylüyor: *“Eşyalar yıpranmasın, kirlenmesin diye örtü kullanıyorum. Koltuklara mesela. Eğer bi eşya kirlendiğinde ne kadar silersen o kadar*

yıpranma aşınma oluyo... Bunu ne kadar erteleyebilirsem benim için o kadar

Yaralı oluyo...Belli periyotlarda perdelerimi yıkarım. Çok fazla yıkamam. Çok sık yıkandığında perdeler de yıpranıyor.” K5 (45 yaş, tekstil işçisi) ise şunları ifade ediyor: “Halılar kirlenmesin diye lastik halı örtüsü kullanıyorum.” Görüldüğü gibi katılımcılar sahip oldukları eşyaları koruyarak uzun yıllar boyunca kullanma amacıyla çeşitli stratejiler uygulamışlardır.

Öte yandan katılımcılar ev tekstili ve beyaz eşya ürünlerine ödedikleri paranın karşılığını almayı hedeflemektedir. Katılımcıların tümü indirimli ürünleri tercih ettiklerini belirtirken fiyat konusunda ağırlıklı görüş uygun fiyatlı ürünlerin tercih edilmesi olmuştur. Bu konuda K8 (29 yaş, ev hanımı) şunları ifade etmiştir: *“Fiyatına dikkat ederim. Uzun süre kullanılabilir olmasına dikkat ederim. Kolay temizlenebilir olmasını tercih ederim.”* Farklı bir görüş sunan K7 (48yaş, emekli) ise şunları söylüyor: *“Ürün alırken uzun yıllar dayanacak ürün almaya dikkat ederim. Pahalı da olsa karşılığını verebilecek ürün almaya çalışırım. Temiz tutmaya özen gösteririm.”* Görüldüğü gibi katılımcılar ev tekstili ve beyaz eşya alırken, en uzun süre kullanabilmeyi amaç edinmişlerdir.

Ulaşım konusunda da katılımcılar harcamalarına dikkat etmektedir. İzmir’de geçerli 90 dakika içinde tek bilet kullanımıyla metro ve otobüs yolculuğu yapılması bütün katılımcıların dile getirdiği bir husustur. Nitekim bu konuda K8 (29 yaş, ev hanımı) şöyle diyor: *“Ulaşım konusunda işim oldukça dışarı çıkıyorum. Çok fazla masraf yapmıyorum ulaşım konusunda. Otobüs metro kullanırım taksiye gerekmedikçe para vermem. Bir de 90 dakika içinde işlerimi halletmeye çalışırım tek biletle gidip gelmek için.”* Buradan da anlaşılacağı gibi ulaşım konusunda da en yüksek fayda sağlama ve masraftan kaçınmaya yönelik önlemler söz konusudur.

Hanede Üretim Teması

Dar gelirli ailelerde kadınların en çok uyguladığı stratejilerden biri hanede üretim stratejisidir. Hanede üretim genellikle gıda ürünlerinin yapımında ve giysi ihtiyacının karşılanmasında kullanılmaktadır. Katılımcılar kendileri üretebilecekleri ürünleri kendileri üretmekte ve hanelerine ekonomik açıdan destek

olmaktadırlar. Gıda harcamalarında katılımcıların tümü hamur işi ürünlerini kendileri hazırladıklarını, zorunda kalmadıkça fırından veya pastaneden almadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların tamamına yakını turşu, reçel, tarhana, salça gibi ürünleri kendileri evde hazırladıklarını belirtirken K2 (30yaş, ev hanımı) ise bu tür ürünleri annesinden aldığını belirtmektedir. K6 (49 yaş) tarhanayı köyden ailesinden aldığını belirtmiştir. Bu konuda K7 (48 yaş, emekli) şunları belirtmektedir: *“Hazır börek çok zorda kalmadıkça aniden gelen bir misafir olmadıkça almıyorum kendim yufka açıp yapıyorum. Pastalarda da aynı kendi yaptığım pasta, çörek, tatlılar oluyor. Turşumu kendim yaparım, Tarhana yapıyorum ev yapımı bol vitaminli. Reçel marmelat yapıyorum. Salça yapıyorum ev ürünü doğal katkısız olsun isterim. Yediğimiz portakalların kabuklarını reçel olarak değerlendiriyorum. Havuç reçelini de çok yapıyorum çünkü daha az şeker gerektiriyor.”* Evde yapılan pasta, börek gibi ürünler ucuzluğu nedeniyle tercih edilmektedir. Pastanelerin çok pahalı olduğunu belirten K6 (49 yaş, tekstil işçisi) şunları söylüyor: *“Pasta börek türü şeyleri kendim yapıyorum. Özel günlerde bile pastaları kendim yaparım. Pastaneler çok pahalı”* K1 (60 yaş, ev hanımı) ise şöyle diyor: *“Mesela fırından pasta börek poğaç gibi ürünler almak yerine kendim yapmayı tercih ediyorum. Bayramlarda tatlımı kendim yaparım. Elimden gelen her şeyi kendim imal etmeye çalışıyorum. Hem ucuz hem sağlıklı olması açısından.”*

Katılımcıların sıklıkla dile getirdiği diğer konular ise mevsiminde hazırlanan konserve ürünlerin kışın ucuza yenilmesi ve derin dondurucuda ürün stoklanmasıdır. Bununla ilgili K1 (60 yaş, ev hanımı) şunları söylemiştir: *“Mevsiminde mesela yaz mevsiminde sebzeleri, patlıcan, biber kabak gibi ürünleri kurutup kışın kullanıyorum. Daha sağlıklı ve ucuz maliyetli olduğu için hazır almaktan...Derin dondurucuya koyabilceğim gıdaları yazın mevsiminde hazırlayıp kışın tüketiyorum. Onların da fiyatları ucuzken koyuyorum. Kendi hazırladığı ürünlerle ilgili K6 (49 yaş) şunları belirtmiştir: *“Tarhanamı kendim hazırlarım, turşu, reçel hazırlarım. Yoğurt mayalarım. Buzluğa vişne, kayısı, erik, kompostoluk, reçellik atarım, kışın kullanırım”**

Kış için sebze kurutmak da bazı katılımcıların tercih ettiği durumdur. K5 (45 yaş, tekstil işçisi) bu konuda şöyle demiştir: *“Biber*

kurutup pul biberi kendim hazırlıyorum. Kışlık patlıcan dolmalık biber kabak kurutuyorum.” Benzer şekilde K7 (48 yaş, emekli) şunları belirtmiştir: “Yazın deepfrize kırmızı biber közleyip koyuyorum kışın kahvaltı için.” Görüldüğü gibi katılımcılar gıda harcamalarına yönelik fazla para harcamamak amacıyla kendi yapabildikleri ürünleri kendileri üretmekte ve aile bütçesine katkıda bulunmaktadır.

Giyim konusunda hanede üretim genellikle atkı, bere gibi ürünlerin örülmesi ve etek, bluz gibi ürünlerin dikilmesi şeklindedir. Bu üretimler zaman zaman hediye eşya amacıyla da olabilmektedir. Nitekim K7(48 yaş, emekli) şöyle diyor: *“Bluz atkı bere yelek örüyorum. Arkadaşlarımın doğum günlerine el emeği ürünler hediye ediyorum.”* Aynı şekilde K1 (60 yaş, ev hanımı) *“Mesela hediye eşya, hazır bir hediye almak yerine kendim örmeyi tercih ediyorum. Mesela bir bebeğe hediye alıncaksa onu kendim örüp daha ucuza mal etmeye çalışıyorum.”* demiştir. K5 (45 yaş, tekstil işçisi) ise şunları belirtmiştir: *“Kızıma ucuza kumaş alıp bluz dikiyorum, aynı zamanda kendime de. Etek dikiyorum aynı şekilde.”*

Kişisel bakım konusunda ise katılımcıların çoğunluğu saç boyalarını evde yaptıklarını kuaföre ise sadece saç kesimi için gittiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda K7 (48 yaş, emekli) şunları belirtmektedir: *“Kuaförü sadece saç kesimi ve özel günlerde kullanıyorum. Saçımın boyasını kendim yapıyorum daha ekonomik.”* Benzer şekilde K5 (45 yaş, tekstil işçisi) şunları söylüyor: *“Kişisel bakımla ilgili çok masrafım yok. Kuaföre üç ayda bir gidiyorum. Çok fazla makyaj malzemem yok, almıyorum. Parfüm deodorant gibi şeylerin ucuzunu alıyorum. El kremi kendim yapıyorum doğal malzemelerden.”* Görüldüğü gibi katılımcıların kişisel bakım harcamalarını azaltmaya yönelik yaptığı stratejilerde hanede üretim stratejisi önemli bir yer tutmakta olup Körükmez’in (2008, s. 237) araştırmasında da benzeri bir bulguya ulaşılmıştır. Onun araştırmasında kadınlar yoksullukla baş edebilmek için meyve sebze kurutulması, konserve yapımı, tarhana, bulgur, salça gibi gıdaların evde hazırlanması gibi yolları başvurmaktadırlar.

Çoklu Kullanım Teması

Çoklu kullanım stratejisini uygulayan kadınlar ellerindeki ürünleri çok amaçlı değerlendirmekte ve aile gelirine katkıda

bulunmaktadırlar. Bu strateji daha çok eskiyen ürünleri değerlendirmeye ve para vererek yeni ürün almamaya yöneliktir. Bu konuda K1 (60 yaş, ev hanımı) şunları ifade etmiştir: *“Hazır temizlik bezleri mesela çok pahalı. Ben onu eski penyelerden keserek cam bezi yapıp kullanıyorum temizlikte toz bezi olarak kullanıyorum...Mesela yıpranmış perdelerim oluyo...büyük perdeler...bunların sağlam yerlerini tekrar elden geçirip daha küçük camlara perde olarak değerlendiriyorum...Yine, eskiyen kotların paçalarını kesip kapri yapıyorum. O türlü değerlendiriyorum. Eskiyen eşofmanların yıpranan yerlerini süslüyorum armalarla. Yenilemeye çalışıyorum. Bir iki sene de öyle giyiyoruz. Böylelikle idare etmeye çalışıyorum.”*

Benzer şekilde K5 (45yaş, tekstil işçisi) şöyle diyor: *“Yıpranan çift kişilik çarşafı keserek tek kişiliğe çeviriyorum... Kullanılabilecek gibiyse eğer yıpranan perdeler, evin salonunda değil de başka odalarında kullanmaya devam ederim. Ama çok yıpranmışsa keserim daha küçük odalarda değerlendirmek için.”*

Giyim konusunda alışveriş yaparken alacağı ürünün çok sayıda kıyafetle kullanılabilmesini sağlayacak renkleri tercih ettiğini belirten K1, bu tercihini *“Mesela bir pantolon alcaksam onu birkaç bluzla giyebilmeliyim ya da bir etek alıyorsam onu iki üç kıyafetle kombinleyebilmeliyim. Tek bir amaca yönelik olmasını istemiyorum alacağım şeyin. Uygun olmayan bir rengi alırsam onu hiçbirşeyle kombinleyip kullanamam. Çok amaçlı düşünerek alışveriş yapıyorum”* sözleriyle ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi çoklu kullanım stratejisi ile kadınlar eskiyen bir ürün veya eşyanın biçiminde değişiklik yaparak onu kullanmaya devam etmektedirler. “Kullan at” anlayışının yaygın olduğu tüketim toplumunda bu strateji, üretim toplumunun değer sistemine atıfta bulunan israftan kaçınma stratejisini beraberinde getirmektedir.

İsraftan Kaçınma Teması

Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların gıda, giyim, ulaşım, iletişim, enerji kullanımı ve kişisel harcamalar gibi pek çok alanda israftan kaçınma stratejisi uyguladıkları görülmektedir. Gıda konusunda ürün alırken ve ürünlerin kullanımında oldukça dikkatli davranılmaktadır. Katılımcıların tümü market indirimlerine dikkat ettiklerini belirtirken daha önce ifade ettiğiniz gibi belirli ürünleri

hanelerinde üreterek aile gelirine katkıda bulunmaktadır. Gıda ürünlerinin alınmasıyla ilgili K2 (30yaş, ev hanımı) şunları belirtmektedir: *“Gıda alışverişine çıktığım zaman sayılı ürün alırım. Tüketebileceğim kadar ürün alırım. Fazla ürünü alıp da dolaba koymam. Ne kadar tüketceksem onu alırım.”* Benzer şekilde K3 (32yaş, ev hanımı) şöyle diyor: *“Bir haftada tüketebileceğimden fazlasını almıyorum, bozulmaması için... Market ihtiyaçlarımı da ayda bir sefer toptan alıyorum. İndirimlere dikkat ediyorum. Kredi kartı devretmeden yeni alışverişler yapmıyorum. Her hafta her sebze yi almam.”*

Gıda ürünlerinin kullanımına ilişkin de katılımcılarımızın çeşitli israftan kaçınma yöntemleri uyguladığı görülmektedir. Özellikle gıda ürünlerini bayatlamadan korumak ve bayatlayan ürünleri değerlendirme stratejileri sıkça karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bu konuda K7 (48yaş, emekli) şunları ifade etmiştir: *“Pazardan sebze meyve alırken kendimize yetecek kadarını alırım, israf etmem. Gereksiz kullanılmayan dolap bekleyip çöpe giden ürün istemem. Ekmek mesela hiç ziyan olmaz değerlendiririm. Eğer yenmeyecekse kurutup rondodan geçiriyorum. Kavanozda saklıyorum. Köfte için hazır galeta unu gibi kullanıyorum. Yoğurt eğer kullanılmadı duracaksa bozulmadan onu da çökelek olarak değerlendiriyorum.”* Benzer şekilde K8 (29yaş, ev hanımı) de şunları belirtmiştir: *“Ekmekleri yeteri kadar alırım. Bayatlasa bile çorbalarda değerlendiririm”.*

Katılımcılar et ve kıyma türü ürünlerin bozulmamasına yönelik de tedbirler almaktadır. Bütün katılımcılar etlerin ve kıymaların bozulmaması için buzluga koymadan önce ihtiyaçları kadar ve tek kullanımlık dilimlere ayırdıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bazıları ise pazara geç saatte giderek daha ucuza alışveriş yaptıklarını ifade etmiştir. Nitekim K6 şöyle diyor: *“Pazara akşam 7’den sonra giderim. Daha ucuz fiyata ürün alabilmek için...”*

İsraftan kaçınma stratejisinin giyim alanındaki karşılığı ise pahalı ürün almamak, alınan ürünleri uzun süre kullanmak ve gereğinden çok ürün almamaktır. Bu konuda K3 (32 yaş, ev hanımı) şunları ifade etmektedir: *“Kıyafet alırken ilk önce fiyatına bakarım. Çok pahalıysa almam. Moda diye almam. Uzun süre dolabımda bulunabilecek kıyafet olmasına dikkat ederim.”* Fazla giysi almadığını

belirten K8 (29 yaş, ev hanımı) ise şöyle söylüyor: “Gerekmedikçe giysi almam, marka takıntım yoktur ama aldığım giysiler uzun bir süre giyilebilir olur. Mevsim sonu indirimlerinde giysi almaya özen gösteririm.”

Çocuğu olan katılımcılardan K3(32 yaş, ev hanımı) ise “Çok fazla bebek eşyası almadım. Annem ve kayınvalidem ilk torun olduğu için çok özendiler. Ben sadece eksik kalanları tamamladım. Çünkü bebekler çok çabuk büyüyor. Kullanılmadan küçülmesini istemedim.” demiştir. Çocuğu olan katılımcılardan bazıları daha önce de ifade ettiğimiz gibi çocuklarına giysi örerek aile gelirine katkıda bulunmaktadır.

Katılımcıların ulaşım giderlerine yönelik de temkinli davrandıklarını görüyoruz. Şehir içi ulaşımında taksi seçeneğinin son seçenek olduğunu, zorunlu haller dışında otobüs ve metro kullanımının yaygın olduğu görülmüştür. Nitekim K8 (48 yaş, emekli) bu konuda şunları ifade etmiştir: “Ulaşım konusunda işim oldukça dışarı çıkıyorum. Çok fazla masraf yapmıyorum ulaşım konusunda. Otobüs metro kullanırım taksiye gerekmedikçe para vermem. Bir de 90 dakika içinde işlerimi halletmeye çalışırım tek biletle gidip gelmek için.” Yine daha önce de belirttiğimiz gibi İzmir’de geçerli 90 dakika içinde tek bilet basma uygulaması katılımcılarda yaygındır. Yakın mesafelerde ise herhangi bir ulaşım aracının kullanımı tercih edilmemektedir. Bununla ilgili K7 (48 yaş, emekli) şunları söylüyor: “Gideceğim yer yürümeye uygunsa yürürüm ki arada spor olayı da çıkar. Yürünmeyecek yerlere genelde otobüs ve metro ile giderim. 90 dk. kuralını uygularım. Taksi çok gerekmedikçe kullanmam.” Şehirlerarası yolculuklarda da katılımcılar gerekmedikçe şehir dışına çıkmadıklarını belirtmişlerdir. K2 (30 yaş, ev hanımı) şunları belirtmiştir: “Eğer uçakla gidebilceksem tarihi belliyse gitceğim tarih daha öncesinde indirimli biletlerden yararlanıyorum.”

Kişisel bakım ürünlerinin alınmasında ve kullanılmasında da israftan kaçınma stratejisi sıklıkla uygulanmaktadır. Market indirimlerine dikkat etmek, uygun fiyatlı ürünleri almak, ürünleri bir tanıdıktan ucuza almak, çok fazla kişisel bakım ürünü almamak ve kullanmamak öne çıkan stratejilerdir. Nitekim K6 (49 yaş, tekstil işçisi) şunları ifade etmiştir: “Şampuan parfüm el kremi duş jeli gibi şeyleri kardeşimden uygun fiyata alıyorum” Daha önce belirttiğimiz

gibi K5 (45 yaş, tekstil işçisi) el kremini doğal malzemelerden kendi yaptığını ve daha ucuza mal ettiğini belirtmiştir. Öte yandan marka tercihi yapmadığını belirten K2 (30 yaş, ev hanımı) şunları ifade etmiştir: *“Alacağım ürünlerin ücretine dikkat ederim. Eğer kullanabileceğim işlevde aynı bi ürün varsa yani indirimdeyse onu alırım. İlla bi markayı alcam diye direktmem.”*

Katılımcıların elektrik, su ve doğal gaz kullanımlarına ilişkin bulgularımızı incelediğimizde israftan kaçınma stratejisinin önemli bir yer tuttuğunu görüyoruz. Teknolojik ürün alırken enerji tasarruflu ürünleri alma, çamaşır ve bulaşıkları biriktirerek yıkama, çamaşır makinesini gece saatlerinde çalıştırma, ütüyü biriktirerek yapma, doğal gazı en düşük ayarda çalıştırma öne çıkan uygulamalardır. Katılımcıların tümü enerji tasarruflu ampul kullandıklarını ifade etmiştir. Yine katılımcıların tümü ütüyü biriktirerek yaptıklarını, az parça ürün için ütüyü kızdırmadıklarını, çamaşır makinesi ile bulaşık makinesini iyice dolmadan çalıştırmadıklarını ve doğal gazı en düşük ayarlarda çalıştırdıklarını belirtmişlerdir.

Elektrik su ve doğal gaz kullanımında israftan kaçındığını belirten K4 (76 yaş, ev hanımı) şunları belirtiyor: *“Elektrikli ev aletlerini fazla kullanmıyorum. Ütü zorunlu olmadıkça yapmıyorum. Suları çok açmıyoruz. Tasarruflu ampul kullanıyoruz. Gerekli özeni gösteriyoruz elektrik fazla gelmesin diye. Doğal gaz tüketimine çok dikkat ederiz. Kullanılmayan odaları kapatıyorum. 23 derece ısıda devamlı kullanıyoruz. Yani çok dikkat ediyoruz, lüzumsuz yere kullanmıyoruz.”*

Elektrikli ev aletlerinin kullanımına dikkat ettiğini belirten K2 (30yaş, ev hanımı) şunları ifade etmiştir: *“Beyaz eşya alırken A enerji almaya dikkat ediyorum. Elektrik süpürgesi aldığımda çevre dostu enerji tasarruflu bi süpürge aldım. Normalinden daha az elektrik kullanıyor. Buzdolabın mesela eko ekstra modu var daha ekonomik modda çalışıyor buzdolabım. Bulaşık makinesini mesela kullanırken ekonomik modda kullanıyorum. Çamaşır makinamda şöyle bi ayar var. Hızlı program ve artı kırışik azaltma tuşuna basarsam seçtiğim programın süresini daha az ve daha enerji tasarrufuyla çalıştırabiliyorum. Bunun yanı sıra K1(60yaş, ev hanımı) şöyle diyor: “Fırında bir yemek yapıyosam fırının sıcaklığıyla, eğer yoğurt mayalamam gerekiyorsa yoğurt mayalıyorum. Kurutulcak ekmeğim*

varsa o fırının sıcaklığıyla onları kurutuyorum.” K3 (32yaş, ev hanımı) ve K5(45 yaş, tekstil işçisi) ise çamaşır makinesini ve bulaşık makinesini gece saatlerinde çalıştırdıklarını, böylece daha ekonomik hareket ettiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların temizlik ve hijyen ürünlerini alırken de israftan kaçındıkları ve ekonomik boy ürünleri almayı tercih ettikleri görülmüştür. Market indirimlerini takip etmek yine bütün katılımcıların önemsedığı bir konu olmuştur. İletişimle ilgili harcamalarda katılımcıların tümü uygun fiyatlı telefon paketlerini aldıklarını belirtmiştir. Cep telefonu kullanımında da lüks harcama yapılmamakta, satın alınan telefonlar bozulmadığı sürece kullanılmaktadır. Sosyal harcamalara (tatil, sinema, alışveriş) yönelik bulgularımızı incelediğimizde katılımcıların tamamına yakınının sosyal harcamalara fazla para ayıramadıkları görülmekte ve sosyal harcamaların kendileri için lüks olduğu fikrine ulaşılmaktadır. Bu konuda K2 (30yaş, ev hanımı) şunları belirtmektedir: *“Ay başında belirlediğim bütçe bellidir. Bi hafta alışverişe çok gitmişimdir mesela bi hafta da gitmem. Dengelemek için. Yani ne kadar para ayırıyosam ona göre harcama yaparım. Çünkü ben bu ayarladığım bütçeyi aşarsam geçinemem. Tatile çıkmam. Tatil harcamalarına para ayıramıyorum.”* K3 (32yaş, ev hanımı) de para ödemededen tatil imkanı oluşturmak için *“Her yaz kayınvalidemin yazlığına gidiyoruz tatil için. Dışarıda tatil yapamıyoruz.”* demiştir.

Katılımcıların hemen hepsi sinema, konser gibi etkinliklere senede en fazla bir iki kez gidebildiklerini, indirimli zamanlarda bilet almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda K2 (30 yaş, ev hanımı) şöyle diyor: *“Belli günlerde indirim yapıyorlar mesela. Haftanın belli günü seçiyö bazı sinemalar. O günlerde gitmeyi tercih ederim. Ayrıca şöyle bir nokta da yaparım. Sinemanın yerinde patlamış mısır çok pahalı bana göre. Ordan herhangi bir içecek ya da herhangi bir yiyecek almam.”* K1 (60 yaş, ev hanımı) ise belediyelerin düzenlemiş olduğu ücretsiz etkinliklere gitmeyi tercih ettiğini belirtmiştir.

Sonuç

Bu araştırmanın en önemli sonuçlarından biri görüşme yapılan kadınların hanelerinde kişi başına düşen gelir bakımından yoksulluk

sınırının altında veya sınırında olmalarına rağmen kendilerini yoksul olarak görmeye yanaşmamalarıdır. Diğer taraftan temel ihtiyaçlarını karşılamada dahi zorlandıklarını ve yoksul olduklarını belirtenler olmuş olsa da bu kadınlar -ve onların aile üyeleri- yardım kuruluşlarından yardım talep etmemişlerdir. Yardım talep etmemeyi “daha yoksul olanların hakkını yememek” gibi dayanışmacı bir anlayışla gerekçelendirmişlerdir. Bununla birlikte, düşük de olsa ücretli bir işte çalıştığı için, yardım almada “geliri olmama” kriterini taşımadığı için yardım başvurusunda bulunmadığını belirten kadınlara da rastlanmıştır.

Kendileriyle görüşme yapılan yoksul kadınların yoksullukla baş edebilmek için başlıca beş strateji geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bunlardan ilki *ihtiyaçları erteleme stratejisi* olup sadece zorunlu ihtiyaçların tatmin edilmesine yönelik tüketici davranışını ifade etmektedir. Bu strateji kapsamında kadınların mevsim sonu veya özel gün (anneler günü gibi) indirimlerini takip ettikleri anlaşılmıştır.

İkincisi, *optimal harcama stratejisi*dir. Bu strateji, kadınların yaptıkları harcamadan en yüksek faydayı sağlamayı hedeflediklerini ifade etmektedir. Bunun için kıyafet alırken birden fazla kıyafetle giyebilecekleri renkleri tercih etmeye, çarşı-pazar işlerini biriktirerek toplu taşımadan faydalanmak için tek bilet kullanmaya ve aldıkları ürünlerin uzun dönemli kullanılabilir nitelikte olmasına dikkat etmektedirler.

Üçüncüsü *hanede üretim stratejisi* olup kadınların en sık kullandığı stratejilerden biridir. Bu kapsamda görüşme yapılan kadınlar hem ekonomik hem de sağlıklı olduğu gerekçesiyle evde üretip karşılayabilecekleri ihtiyaçlarını ücret karşılığı satın almamaya özen göstermektedirler. Gıda ürünlerinden kozmetik ürünlerine kadar geniş bir yelpazedeki pek çok ürün, ailenin ihtiyaçlarını karşılamak üzere kadınlar tarafından evde üretilmektedir.

Dördüncüsü *çoklu kullanım stratejisi* olup satın aldıkları herhangi bir ürünün birden fazla amaç için kullanımını ifade etmektedir. Ekşiyen yoğurttan çökelek yapmak, paçası yıpranmış kot pantolonu uygun şekilde kesip kapri, şort yapmak, vs. farklı örneklerine rastladığımız bu stratejiyi kadınlar yoksullukla mücadele etmek için sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Beşincisi *israftan kaçınma stratejisi* olup aslında diğer stratejileri de kapsayan genel bir eğilim olarak gereksiz harcamalardan kaçınma, ortaklaşa kullanma, tamir ederek tekrar kullanma gibi yolları içermektedir.

Kadınlar bu stratejileri uygulayarak hane içerisinde yoksulluğun en az düzeyde hissedilmesini sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu stratejiler ek gelir yaratmaktan ziyade, mevcut gelirin en iyi şekilde kullanımına katkı sağlamaktadır.

Araştırmada ulaşılan en önemli sonuçlardan biri de şudur: Görüşme yapılan kadınlar her ne kadar tespit edilen stratejileri yoksullukla mücadele amacıyla geliştirdiklerini ifade etseler de aslında tüketim toplumunda bireyin “tüketen varlığa” indirgenmesine karşı *örtülü bir tavır* olarak da değerlendirilebilir. Özellikle ihtiyaçları erteleme stratejisi dışındaki diğer stratejilerin üretim toplumu değerlerine göndermede bulunan davranış kalıpları olarak sadece yoksul kadınların değil, toplumun varlıklı kesimlerince de dikkate alınması gereken yaklaşımlar olarak kabul edilmesi mümkündür. Bu yaklaşım perspektifinden geliştirilecek politikalar kadınları yoksulluğa maruz kalan tüketiciler olmaktan çıkarıp üreten bireylere dönüştürebilir.

Kaynaklar

- Arpacıoğlu, Ö. ve Yıldırım, M. (2011). Dünyada ve Türkiye’de Yoksulluğun Analizi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*. 4(2) 60-76.
- Bora, A. (2007). Kadınlar ve Hane. N. Erdoğan, (Ed.), *Yoksulluk Hâlleri* içinde (97-132). İstanbul: Demokrasi Kitaplığı Yayınevi.
- Cerev G. ve Yenihan B. (2018). *Yoksulluk Farklı Boyutlarıyla*. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Gerşil, G. (2015). Küresel Boyutta Yoksulluk ve Kadın Yoksulluğu. *Yönetim ve Ekonomi*, 22(1), 159-181.
- Işık, O. ve Pınarcıoğlu, M. (2001). *Nöbetleşe Yoksulluk*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- İncedal, S. (2013). *Türkiye’de Yoksulluğun Boyutları: Mücadele Politikaları ve Müdahale Araçları*. T.C: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Sosyal Politikalar Uzmanlık Tezi. Ankara.
- Kardam, F. ve Alyanak, İ. (2002). Kadınların Yoksullukla Baş Etme Yolları. G. Erdost, (Ed.), *Türkiye İnsan Hakları Hareketi Konferansı 2002 Bildirileri* içinde (209-223). Ankara: Buluş Tasarım ve Matbaacılık Hizmetleri.

- Kardam, F. ve Yüksel, İ. (2004). Kadınların Yoksulluğu Yaşama Biçimleri: Yapabilirlik ve Yapabilirlikten Yoksunluk. *Nüfusbilim Dergisi / Turkish Journal of Population Studies*, (26), 45-72.
- Kemahlı Garipoğlu, F.- Sezer Şanlı, A. (2019) Sosyal Dışlanmanın Etnisite ve Toplumsal Cinsiyete Bağlı Pratiklerini Birlikte Düşünmek: Erzincan Sancak Mahallesi'nde Lom/ "Poşa" Kadın Olmak, Haydar Efe (Ed.) *Erzincan'da Sosyal Damga, Kimlik ve Yoksulluk* içinde, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Körükmez, L. (2008). Kent Yoksulluğu ile Mücadelede Kadınların Geliştirdiği Stratejiler ve Toplumsal Cinsiyet Roller. *Türkiye'de Yoksulluk Çalışmaları* Nurgün Oktik (Ed.) içinde, İzmir: Yakın Kitabevi Yayınları, 207-244.
- Özbay, F. (2017). *Dünden Bugüne Aile, Kent ve Nüfus*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öztürk, M. ve Çetin, B. (2009). Dünyada ve Türkiye'de Yoksulluk ve Kadınlar. *Journal of Yaşar University*. 3(11) 2661-2698.
- Sam, N. (2008). Yoksulluğa Bir Yaklaşım Biçimi: Kapasite Yaklaşımı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(1), 59-70.
- Şener, Ü. (2012). Kadın Yoksulluğu, *Mülkiye Dergisi*, 36(4), 51-67.
- Şenol Cantek, F. (2001). Fakir Haneler: Yoksulluğun Ev Hali. *Toplum ve Bilim*. (89). 102-131.
- Şenses, F. (2019). *Küreselleşmenin Öteki Yüzü: Yoksulluk*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Topgöl, S. (2013). Türkiye'de Yoksulluk ve Yoksulluğun Kadınsılaşması. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1), 277-294.
- Topuz S. ve Erkanlı H. (2017). *Kapasite Yaklaşımı Bağlamında Türkiye'de Kadın Yoksulluğu ve Kadın Özgürlüğü Meselesi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Turner, B. (2013). *Eşitlik*. (çev. Bahadır Sina Şener) Ankara: Dost Kitapçılık.
- Uçar, C. (2011). *Kadın Yoksulluğu ile Mücadelede Sosyal Politika Araçları ve Etkinlikleri*. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. Uzmanlık Tezi. Ankara.
- Yaşar, S. ve Taşar, M. (2019). Kavramsal Olarak Yoksulluk ve Türkiye'de Yoksullukla Mücadele Politikalarının Etkileri. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 19(38), 118-144.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yusufoğlu, Ö. (2017). Kadın Yoksulluğu Olgusuna Sosyolojik Bir Yaklaşım: Elâzığ Örneği. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 1(2) 100-124

- ILO. (2018).
https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_650553/lang--en/index.htm (erişim tarihi: 28.11.2020)
- TÜİK. (2018).
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kazanc-Yapisi-Arastirmasi-2018-30580> (erişim tarihi: 02.12.2020)
- TÜİK. (2020).
<https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Nufus-ve-Demografi-109> (erişim tarihi: 28.11.2020)
- UNDP. (2019a).
https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/human_development/2019-multidimensional-poverty-index--mpi--results.html (erişim tarihi: 02.12.2020)
- UNDP. (2019b).
https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/human_development/hdr2019.html (erişim tarihi: 28.11.2020)
- OECD, 2019 <https://stats.oecd.org/> (erişim tarihi: 28.11.2020)



GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE BAZI SALGIN HASTALIKLARIN TOPLUM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

THE IMPACT OF SOME OUTSTANDING DISEASES FROM PAST TO PRESENT ON SOCIETY

*Birgül PESEN**
*Musaye KONAK ÖZÇELİK***

Özet

İnsanlık tarihi boyunca farklı dönemlerde toplumlarda hastalıklar ortaya çıkmıştır. Bu görülen kimi hastalıklar, salgın halini almıştır. Geçmişten günümüze görülen salgın hastalıklar toplumda derin izler bırakmıştır. Salgın hastalıklara karşı geçmişte de önlemler alınmaya çalışılmıştır. Tarihte görülen salgın hastalıkların kaynağı ve hastalığın ne gibi etkileri olacağı bilinmediğinden toplumda korku hâkim olmuştur. Süreç içerisinde yaşanan değişimlerden ve sağlık alanında atılan adımlarla salgın hastalıklara karşı uygun aşı bulunmuş ve karantina sistemi de faaliyete geçmiştir. Ancak atılan adımlara rağmen halkın yeterli bilgiye sahip olmadığı anlaşıldığından halkın bilinçlendirilmesi için çalışmalar yürütülmüştür. Çalışmalara rağmen salgın hastalıklarının öldürücü etkisi, toplum içerisinde ilişkilerde kopmalara yol açmıştır. Salgın ekonomide de etkisini göstermiş ve toplumda kıtlıklar baş göstermiştir. Salgın hastalıklar toplumun sosyo-ekonomik hayatını oldukça kötü etkilediği gibi bireylerde de salgın nedeniyle olumsuzluklar fark edilmiştir. Salgının en çok vücut direnci zayıf kişileri (yaşlılar, çocuklar) etkilediği tespit edilmiştir. Osmanlı Devleti, faaliyetleri

* Doktora öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tarih Ana Bilim Dalı - Kahramanmaraş / TÜRKİYE, birgulpesen_44@hotmail.com ORCID: 0000-0001-9282-1460

** Öğretim Görevlisi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Savur Meslek Yüksek Okulu - Mardin / TÜRKİYE musayekonak1@gmail.com ORCID:0000-0001-6334-3180

ile salgın hastalıklara karşı mücadelede kararlılığını sürdürmüş ve nizam çerçevesinde hareket etmiştir. Bu kararlılık günümüzde de devam etmekte olup devlet yürütmeye çalıştığı politikaları ile salgına karşı* mücadelesini sürdürmektedir. Bu çalışmada veba, frengi, kolera, çiçek hastalığı, sıtma, kızamık, yeni koronavirüs (covit-19), gibi bazı salgın hastalıklar hakkında tarihsel bilgi verildikten sonra bu hastalıkların toplum üzerindeki etkisi izah edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Salgın, Toplum, Osmanlı Devleti, Hastalık, Sağlık.

Abstract

Diseases can be seen in people in different periods throughout history. Some of these diseases have become epidemics. Epidemic diseases from the past to the present have left deep marks in the society. Measures against epidemics have also been attempted in the past. Since the source of the epidemic diseases seen in the history and the effects of the disease are unknown, fear prevailed in the society. With the changes in the process and the steps taken in the field of health, the appropriate vaccine against epidemic diseases was found and the quarantine system was put into operation. However, despite the steps taken, it was understood that the public did not have enough information, so efforts were made to raise the awareness of the public. Despite the studies, the lethal effect of epidemics has led to ruptures in relations within society. The epidemic also had an impact on the economy and famines appeared in the society. Epidemic diseases affect the socio-economic life of the society very badly, and negativities have been noticed in individuals due to the epidemic. It has been found that the epidemic mostly affects people with weak body resistance (elderly, children). The Ottoman State continued its determination and acted within the framework of its activities in the fight against epidemic diseases. This determination continues today, and the state continues its struggle against the epidemic with its policies. In this study, after giving historical information about some epidemic diseases such as plague, syphilis, cholera, smallpox, malaria, measles, new coronavirus (covit-19), the effect of these diseases on the society was tried to be explained.

Keywords: Epidemic, Society, Ottoman State, Disease, Health.

Giriş

Tarihsel süreç içerisinde İnsanlar çeşitli doğal felaketlerle karşı karşıya kalmışlardır. İnsanlar, karşılaştığı doğal felaketlerle baş edebilmek için türlü yollara da başvurmuştur. İnsan yaşamında karşılaşılan doğal felaketlerden birisi olan salgın hastalıklar tarih boyunca farklı dönemlerde ortaya çıkmıştır. Sözü edilen hastalığın yapıcı herhangi bir mikroorganizma ile insan vücuduna girip, burada yerleşmesi ve çoğalmasına "bulaşma (enfeksiyon)" ve bunun sonucu çıkan hastalığa da "bulaşıcı hastalık "(enfeksiyon hastalığı)" denilmektedir. Geçmişten günümüze insanların yakalandığı bulaşıcı hastalıkların coğrafya, iklim, sosyo-ekonomik koşullar, toplumların kültür düzeyi ve hijyen alışkanlıkları ile ilgisi bulunmaktadır. Kimi zaman farklı nedenlerden kaynaklanan bulaşıcı hastalıklar bazen salgınlara yol açarak toplum sağlığını da tehlikeye atmaktadır. Salgın(epidemi), bir hastalığın belli bir zaman aralığında fazla sayıda görülmesi durumu olarak tanımlanırken kıta ve kıtaları etkileyen büyük salgınlara da "pandemi" olarak tanımlanılır (Arık, 1991, s. 27).

Tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan pandemilerin ekonomik, politik, kültürel gibi farklı etki ve sonuçları olmakla birlikte süreç içerisinde farklı dönemlerde gerçekleşen salgın hastalıklardan dolayı çok sayıda insan ölmüştür (Dağlar, 2004, s. XV). Bu süreç içerisinde görülen salgın hastalıklar nedeniyle insanlar arasında bir panik görülmektedir. Böyle bir ortamın oluşmasına sebep ise hastalığın kaynağının ve tedavisinin bilinmemesi olarak değerlendirilmiştir. İnsanların karşılaştığı bu durumda ise kimilerinin çareyi kaçmakta bulduğu kimisinin ise her şeye boş verip, ailelerini dahi ihmal ettiği ve kendisini ölüme terk ettiğine de rastlanmıştır (Karaimamoğlu, 2020, s. 55). Salgın hastalıklar, tarihin her döneminde varlığını farklı yönlerde hissettirmiştir. Özellikle salgın hastalıklar, toplumların sosyal, kültürel, siyasal, bilimsel, ekonomik ve askeri yapılarını etkileyecek nitelikte sonuçlar üretmiştir (Nişancı, 2020, s. 89). Salgın hastalıklar içerisinde yer alan Veba, Kolera, Frengi, Çiçek, Sıtma, Kızamık ve günümüzde de hala devam eden Yeni Coronavirüs(COVID-19) toplumu farklı yönlerden etkilemiş ve bu hastalıklar nedeniyle çok sayıda insan hayatını kaybetmiştir. Salgın her ne kadar toplumun tamamını etkilemiş olsa da risk grubu olarak kabul edilen çocuklar ve

yaşlılar her dönemde salgından en çok etkilenen kesin olmuştur (Gültekin, Gülümser; Baran, Gülen, 2005, s. 2).

Geçmişten Günümüze Kadar Görülen Bazı Salgın Hastalıkların Tarihi

Veba

Veba, insanlık tarihi boyunca en korkunç salgın hastalıklardan biri olarak değerlendirilmiş olup halk dilinde, “*taun*”, “*karahumma*”, “*kara ölüm*” ve “*kıran*” gibi isimlerle ifade edilmiştir. Veba, Osmanlı kaynaklarında daha çok “*taun*” olarak isimlendirilmiştir (Turhan Sarıköse, 2013, s. 36) Veba kelimesinin sözlükteki tanımı ise “yaralamak, ayıplamak, kusurlu görmek” tir (Levent Menteşe, 2020, s. 69). Salgın halinde etkisini gösteren öldürücü, ateşli hastalıklardan olan veba, batıda ise “plague, black death (kara ölüm), peste, pestis” olarak ifade edilmiştir (Arık, 1991, s. 27-28) . Veba, farklı isimlerle ifade edilse de esas itibarıyla bir hayvan hastalığı olarak kabul edilmiştir (Turhan Sarıköse, 2013, s. 36). Vebanın insanlara fare pireleri aracılığıyla bulaştığı ve bulunduğu ortama göre değişkenlik gösterdiği belirtilmiştir. Hastalığın ırk, cinsiyet, yaş ayrımı gözetmeksizin herkese bulaşabildiği ve uygun çevre koşullarında insanlara geçtiği ortaya konulmuştur. Bu hastalığın ulaşım araçları vasıtasıyla başka ülkelere de yayıldığı savunulmaktadır (Arık, 1991, s. 27-28).

Tarihte bilinen ilk büyük veba salgınına 6. yüzyılda (M.S. 542) Akdeniz kıyılarında rastlanmış olup salgının, Mısır'a, Afrika'nın kuzeyine, Filistin ve Suriye'ye, Anadolu'ya, İtalya'ya, Galya'ya ve Germania'ya kadar yayıldığı belirtilmektedir. İkinci büyük salgının ise 14. yüzyıl ortalarına doğru (1346-53) Çin ve Orta Asya'da ortaya çıktığı, bütün Asya'yı kaplayıp, Anadolu yolu ile Avrupa ve Afrika'ya da sirayet ettiği tespit edilmiştir. Avrupalıların “kara ölüm” adını verdikleri akciğer vebası şeklindeki bu çok büyük boyutlu pandemi, geçtiği yerlerde milyonlarca insan yaşamının son bulmasına neden olmuştur (Arık, 1991, s. 30). Yaşanan veba salgını insanlarda farklı tepkilerin görülmesine yol açmıştır. Mesela 1348 veba salgını nedeniyle Floransalı insanların her gün ölecekmış gibi bir ruh hali yaşadıkları kaydedilmiştir (Karaimamoğlu, 2020, s. 55). Sebebinin bilinmediği çağlarda veba gibi salgın hastalıklar değişik görüşlerle

açıklanmaya ve tedbir alma yoluna gidilmiş ve farklı usullere başvurulmuştur. Nihayetinde yürütülen çalışmaların faydası görülmediğinden insanlar farklı yöntemlere yönelmiştir. 14. yüzyıldan itibaren özellikle karantina ve tecrit gibi usuller tercih edilmiştir (Arık, 1991, s. 31).

1888 yılından sonra frengi, 1893-95 döneminde de görülmüştür. Ancak bu dönemde hastalığın daha çok askerler arasında yayıldığı ve bu yaygınlığa karşı çalışmalarla bu hastalığın azaltmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. 1900 yılında ise devletin, frengiye karşı mücadele etmeye çalıştığı savunulmuştur (Aktaş, 2015, s. 116-117). Osmanlı Devleti'nin, bu dönemde önlem alma yoluna gittiğini ve 1906 yılında, hastaların İstanbul'dan uzak tutulması amacıyla taşradaki frengi ve cüzamlıların İstanbul'a gelmelerine izin vermeyerek bulundukları yerlerde tedavi edilmelerini bildirdiği belirtilmiştir (Aktaş, 2015, s. 120). Frengi hastalığının tedavisi noktasında devlet, 1909 yılında da çalışmalarını sürdürmüş böylece Osmanlı Devleti'nin, merkezi olan İstanbul'u hastalıktan korumaya çalışmıştır (Aktaş, 2015, s. 121).

Kolera

Kolera, sözlükte “ heyne” olarak geçmekte olup genel olarak bozuk kanalizasyon sistemlerinden içme su kuyularına sızan sulardan kaynaklanmaktadır. Kolera, epidemi ve pandemi halini alabilen bir enfeksiyon hastalığı olarak bilinmektedir. Genel olarak kolera, bir pislik hastalığı olarak değerlendirilmektedir (Turhan Sarıköse, 2013, s. 39). Hindistan'da 1768'de ortaya çıkan kolera, ticaret yolları boyunca tüm dünyaya yayılmıştır. Bu salgın, Rusya, Çin, Almanya, İngiltere, Osmanlı, Afrika ve Amerika'da da görülmüştür. Bu salgın esnasında çok sayıda kayıp verilmiştir (Dağlar, 2004, s. XVI). Koleranın olumsuzlukları getirdiği ölümle sınırlı kalmayıp sosyo- ekonomik açıdan da olumsuz yanı bulunmaktadır. Salgınla birlikte eğitim hayatı da sekteye uğramış ve bu durumdan çocuklar olumsuz etkilenmiş ve eğitime uzak kalmışlardır (Aktaş, 2015, s. 216). Okullarda eğitimini sürdürmeye çalışan çocukların mağdur olmaması ve bulaşıcı hastalıklardan korunması için bir komisyon kurularak aynı şekilde vilayetlerde de uygulanmasına yönelik karar alınmış ve buna dair bir de nizamname hazırlanmıştır (Aktaş, 2015, s. 263). Koleranın yayılmasını önlemek adına 1851'de dünyada ciddi adımlar atılmıştır.

Avrupa’da önemli bir yer olan Paris’te 1851’de uluslararası bir sağlık konferansı düzenlenmiştir (Turhan Sarıköse, 2013, s. 42).

Çiçek Hastalığı

Çiçek, yüzde kabarcık ve yüz derisinde derin izler bırakan, ateşli ve ağır bulaşıcı bir hastalık olarak bilinmektedir. Yaklaşık olarak 10-14 gün şiddetli titreme ve 41 derece ateşle kendini göstermektedir. Yüksek ateşin yanı sıra halsizlik, baş ve sırt ağrısı, vücutta kırmızı döküntüler görülmektedir. Bu hastalığa “*poksviradae*” grubundan “*variola*” adında bir virüs sebep olmaktadır. Hastalık ilk olarak M.Ö. 10.000 yılında Kuzeydoğu Afrika’da tarım toplumlarında görülmektedir. Çiçek hastalığı insanlar üzerinde korku vermiş ve bu hastalık insanlara vermiş olduğu dehşetten dolayı tarihte ilk tanınan hastalıklardan biri olmuştur (Turhan Sarıköse, 2013, s. 49). Osmanlı belgelerinde “*telkih-i cederi*” olarak ifade edilen çiçek hastalığı ile mücadelede önemli olan aşının imâli 19. yy.’da daha düzenli hale getirilmiştir (Turhan Sarıköse, 2013, s. 52).

Devlet, çiçek hastalığından korunmak ve bu hastalığın çocuklar üzerindeki etkisini yok etmek için çocukların aşı yapılmasına yönelik harekete geçmiş ve önlemler almaya çalışmıştır (Benli, 2017, s. 47). Bu hastalığa Balkan savaşları esnasında da rastlanılmıştır. Çiçek hastalığı İstanbul’da yer alan mülteciler arasında görülmüş ve hastalığın halk arasında yayılımını önlemek için hastalar tecrit edilmiştir. Ayrıca aşı uygulamasına da gidilmiş ancak bu süreçte bazı sorunlar da yaşanmıştır (Dağlar, 2004, s. 28-33). Osmanlı Devleti, çalışmalarını bir bölge ile sınırlı tutmamış ve hemen her bölgeye ulaşmaya çalışmıştır. Mesela Devlet, Konya’ya bağlı olan Saidili bölgesine çiçek hastalığına karşı memur göndermiş ve bölgede aşı çalışmalarına başlamıştır. Ancak yapılan aşıya rağmen yetmiş dört kişiden dördünün öldüğü ve bu ölenlerin de çocuk olduğu tespit edilmiştir (BOA. DH- MKT 577-70).

Devlet, aşılama istediği başarıya ulaşabilmek, çocuk ölümlerine engel olmak için faaliyetlerini sürdürmeye önem vermiş ve çocuğunu aşılatmayan kişilerden 150 kuruş nakit cezası alınmasına karar vermiştir (Mercan, 2017, s. 60). Diğer tarafta kimi yerlerde hastalığa karşı aşı olmak isteyenlerin aşı olamadığı ve doktor sıkıntısından dolayı çocukların acı çektiğine de şahit olunmuştur

(Aktaş, 2015, s. 283).Yaşanan salgın nedeniyle aile içerisindeki hane reislerin birçoğu da ölmüş ve aileler dağılmıştır. Neticede çocuklar ekmek bulamayacak hale gelmiştir (Mercan, 2017, s. 50). Yaşanan olumsuzluklardan çocukların daha fazla etkilenmemesi ve bağışıklıklarının zayıflamaması için yardım istenmiştir. Eğer istenen yardım zamanında ulaştırılmazsa çocukların bağışıklık sisteminin zayıflayacağı ve çiçek hastalığına yakalanma ihtimalinin yüksek olacağı bildirilmiştir (Mercan, 2017, s. 50-51).

Devlet, bir yandan gerekli görülen yerlerde önlem almaya ve ihtiyaçları karşılamaya yönelik harekete geçmeye çalışmış ve bir yandan da toplumda yayılan söylentilerin önünü almak için mücadele etmiştir. Çiçek hastalığı ile ilgili söylenenler hastalıkla mücadeleyi zorlaştırmıştır. Bolu’da başlayan çiçek salgınında, hastalığın köylere yayılıp tüm çocukların canını alacağı söylentileri devleti zor bir durumda bırakmıştır (Mercan, 2017, s. 58). Devletin faaliyetlerine rağmen çiçek hastalığı, Anadolu’nun hemen hemen her yerinde görülmüş olup hastalıktan çok sayıda çocuk yaşamını kaybetmiştir. Bu ölüm hadiselerinde göçlerin önemli payı vardır. Karadeniz bölgesinde Ruslar tarafından göçe zorlanan Çerkes muhacirler hem koleranın hem de çiçek salgınının yayılmasında büyük rol oynamıştır (Şahin, 2019, s. 1).

Çiçek hastalığı, Anadolu’nun yanı sıra Avrupa’da da en sık görülen hastalıklardan biri olmuştur. Hastalığa yakalananlar çoğunlukla çocuklar olup ve bu nedenle de çocuk ölümleri fazla olduğu belirtilmiştir (Koğ, 2020, s. 8). Osmanlı Devleti’nin çiçek hastalığına karşı mücadelesi önemli yol kat etmiş ve modern çiçek aşısı olarak tanımlanmasa da değişik yöntemlerle hastalıklı kişilerin aşıya benzer bir şekilde tedavi edilmesi söz konusu olmuştur. (Koğ, 2020, s. 13).Osmanlı Devleti’nde farklı usullere de rastlanılmıştır. Mesela Edirne’de aşılanan çocukların kollarına gül yaprağı bağlanılmış olup gül yaprağı soluncaya kadar hamama götürmemek, aşıli bir çocuğu aşıdan bir iki sene sonra aşılama, ekşili yemekler yedirmemek hangi çeşit olursa olsun çiçek koklatmamak hususlarına önem verilmiştir. Bu usul Osmanlı’da Jenner usulü çiçek aşısının uygulanması ile etkisini yitirmiş ve bu usul yerine ilmi çalışmalara bırakmıştır. Devlet, atacağı adımda halkı bilinçlendirmeye ve onların kafalarındaki sorulara çözüm bulmaya çalışmıştır. Sultan Abdülmecit,

çıkıldığı Rumeli seyahatinde Edirne’de huzurunda bütün çocukları aşılatmış ve bu aşılamaadan önce ise halka bilgi amaçlı konferans vermiştir. Çalışmalar neticesinde çocukların dışında büyükler de aşı olmak için başvuruda bulunmuştur (Gökçe, 2015, s. 288).Çiçek hastalığından dolayı halkın yaridan fazlasının yüzünde çiçek bozuğu çukurlara rastlandığı gibi hastalık, çocuklarda körlüğe de neden olmuştur (Özdemir, 2005, s. 397). Aşık Veysel bu hastalık sonucunda görme yetisini kaybeden önemli isimlerden biridir. Devlet, salgın hastalıklara karşı mücadelesinden vazgeçmemiştir. Çiçek hastalığına yakalanan çocuklarda hastalığın çocuğun cildinde iz bırakmaması için yeri geldiğinde caydırıcı ceza verilmesi için emirler de vermiştir. Amaç, çocukların sağlığı olup hastalığın çocuklar üzerindeki etkileri yok edilmeye çalışılmıştır (Yıldız, 2014, s. 87).

Sıtma

Geçmişten beri ölümlerin en büyük etkenleri arasında sıtma gelmektedir. Sir Macfarlane Burnet, sıtma hakkında önemli ifadelerde bulunmuştur. İfadesinde önemle üzerinde durduğu nokta, sıtmanın bulaşıcı hastalıklar içinde büyük zarar verdiğidir. Sıtma, bataklik bölgelerde görülen ve tekrarlayan ateş ve dalak büyümesi ile etkisini belli ettiren bir hastalık olarak tanımlanılır. Bu hastalık eski çağlardan itibaren bilinmektedir. Sıtmanın kökeni ile ilgili tartışmalar olsa da sıtmanın kökeninin Afrika olduğu genel kabul görmüştür. Sıtma, Osmanlı dönemi belgelerinde humma olarak ifade edilmiştir. Bu hastalıktan dolayı binlerce insanın öldüğü kayıtlara geçmiştir (Turhan Sarıköse, 2013, s. 44-45). Yaşanan ölümlerden dolayı çalışmalara önem verilmiştir. Sıtmaya karşı bataklik yerlerde yerleşim azaltılarak kurutulma çalışmalarına hız verilmiştir. Ancak çalışmalara rağmen sıtmanın çocuklar üzerindeki etkisi yok edilememiştir (Yağcıoğlu, 2019, s. 32). Büyük Savaş boyunca Anadolu’da sıtma sivil halkın varlığını ve çoğalmasını tehdit eden bir hastalık olmuştur. Salgın nedeniyle bazı Anadolu köylerinde 1-5 yaş arası çocukların yüzde 75-90’ının sıtmadan öldüğü belirtilmiştir (Özdemir, 2005, s. 256-257). Salgın faciasından sonra sivil halk arasındaki salgın hastalıklarla mücadele Ordu Sıhhiye Riyasetine verilmiştir. Böylelikle sivil halkın sıhhati ile ilgilenilmiş, göçler sebebiyle kimsesiz ve bakımsız kalmış çocuklara da yardım edilmiştir (Özdemir, 2005, s. 299).

Kızamık

Kızamık; ateş, burun, boğaz, göz nezlesi ve özel bir dökmeyle ortaya çıkan, özellikle de çocuklarda salgın şeklinde görülebilen bir enfeksiyon hastalığı olarak tanımlanmaktadır. Hastalık, solunum yoluyla veya mikrop bulunan eşyalar vasıtasıyla bulaşmaktadır(Aktaş, 2015, s. 143-144). Osmanlı Devleti, kızamığa karşı mücadele edebilmek için aşının yapılması için harekete geçmiştir. Kızamık, özellikle küçük ve yetersiz beslenen çocuklarda çok görülmekte olup yaşanan salgınla da çok sayıda ölüm gerçekleşmiştir (Yağcıoğlu, 2019, s. 33). Osmanlı Devleti, salgın hastalıklardan korunmak için aşının yanı sıra karantina uygulamıştır. Ancak bu karantina esnasında İstanbul'dan verilen emir üzerine karantinelerde çocuklar ve askerler istisna olmak üzere diğer yolculardan vergi alınmıştır (Aktaş, 2015, s. 102). Hastalıkların artmasında farklı unsurlar yer almaktadır. Özellikle doğan çocuklara vaktinde aşı yapılamamasından, ahalinin fakirliğinden şiddetli kış mevsimlerinde bir odada ikamet edilmesinden ve köylülerin hayvanlarla beraber ahır odalarında kalmaları hastalığı tetiklemiştir (Aktaş, 2015, s. 133). Devlet, çocukların salgın hastalıklardan korunmaları için aşı kampanyası düzenlemiştir (Yüksel, 2015, s. 211). Bu aşı kampanyasını hayata geçirebilmek için devlet, halkın bilinçlendirilmesi için adımlar atmıştır. Devlet, aşı ile ilgili çalışmasında kararlılığını sürdürmüş ve aşı ile sağlığına kavuşan çocukları toplumda örnek olarak göstermiştir. Böylelikle devlet, aşı yaptırmanın faydalı olduğunu anlatmaya çalışmıştır (Aktaş, 2015, s. 142).

Yeni Koronavirüs (COVID-19)

2019 yılının Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde bir grup insanda görülen belirtilerle (ateş, öksürük, nefes darlığı) ortaya çıkan bir hastalıktır. Bu hastalık kısa sürede yayılarak tüm dünyayı etkisi altına almıştır (Soysal, 2020, s. 291).Koronavirüsler (CoV) zarflı, tek zincirli pozitif RNA virüsleri olup, oldukça geniş bir aile oluşturmakta ve yüzeylerinde çubuksu uzantılar bulunmaktadır. Bu çıkıntıların Latincedeki karşılığı “corona”, yani “taç” anlamından yola çıkılarak bu virüslere “ Coronavirüs(taçlı virüs)” adı verilmiştir (Çiftçi & Çoksüer, 2020, s. 10). Orta Doğu Solunum Sendromu (MERS) ve Şiddetli Akut Solunum Sendromu (SARS) kadar etkisi olduğu

düşünölen şiddetli ve öölümle sonuçlanabilen solunum yolu enfeksiyonlarına neden olduğu bilinen Koronavirüs hastalığına SAR-CoV-2 virüsü neden olduğu ifade edilmektedir (Soysal, 2020, s. 291).

Koronavirüs hastalığı 7 Ocak 2020’de, daha önce etkeni insanlarda tespit edilmemiş bir hastalık olarak, Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization, WHO) tarafından ifade edilmiştir. Salgın ilk olarak Çin’de çıkmış ancak çıktığı dönemde Çin halkının yeni yıl tatilinde olması nedeniyle hastalık diğer öölkelere de yayılmıştır. Bir yolcu gemisinde COVID-19 enfeksiyonuna maruz kaldığı düşünölen 171 yolcunun semptom belirtileri ayırt edilmeksizin karantinaya alınması uygun görölmüştür. Karantinaya alınanlar 5 Şubat’ta Kaliforniya’daki, Amerika Birleşik Devleti (ABD) Hava Kuvvetleri üssüne indirilmiştir. Çin hükümeti, hastalığın yayılımına engel olabilmek için Wuhan ve diğer bölgelerdeki halkın kalabalık ortamlara çıkışını yasaklamıştır. Ancak alınan yasaklara rağmen hastalığın yayıldığı ve salgına bağılı olarak en fazla öölümün Amerika Birleşik Devletleri (United States) (140.119)’nde ve Brezilya’da (78.772) gerçekleştiğı bildirilmiştir (Şahin Akboğa, 2020, s. 154).Koronavirüs hastalığı süreç içerisinde farklı boyutlara ulaşmıştır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından Covid-19 olarak adlandırılan bulaşıcı hastalık, 11 Mart 2020 tarihinde pandemi (küresel salgın hastalık) olarak ifade edilmiştir. Türkiye’de koronavirüs ile ilgili ilk vakanın 11 Mart 2020 tarihinde göröldüğü Sağlık Bakanlığı tarafından açıklanmıştır. İlk vakanın bildirilmesinden sonra hastalığı önlemek için tedbirler alınmıştır (Soysal, 2020, s. 291). Özellikle 65 yaş üzeri ve kronik rahatsızlığı olanlar İçişleri Bakanlığı tarafından 21 Mart 2020 tarihinde yayınlanan genelgeyle sokağa çıkma yasağına tabi tutulmuştur (Soysal, 2020, s. 291).

Geçmişten Günümüze Bazı Salgın Hastalıkların Toplum Üzerindeki Etkisi

Vebanın Toplum Üzerindeki Etkisi

Geçmişten günümüze hastalıkların göröldüğü yerlerde hastalığın arkasında izler kalmıştır. Büyük Britanya Adasında görölen Kara Ölüm’ün sosyo- ekonomik etkileri görölmüştür. Kara Ölüm, üretilen yiyecek- içecek ve giyecekten mal ve hizmetlere, icra edilen mesleklere, arazi mülkiyetlerine ve hatta kültürel hayata kadar

gündelik hayatta önemli değişikliklere sebep olmuştur (Karaimamoğlu, 2020, s. 16).

Kara Ölüm'ün etkisini yoğun olarak hissettirdiği bölgelerde toplumun önemli çekirdeğini oluşturan pek çok aile salgının olumsuz etkisi yüzünden dağılmış, eş, çocuk ve arkadaş ölümleriyle toplumu derin ruhsal çöküntüye sürüklenmiştir (Karaimamoğlu, 2020, s. 18). İç Anadolu'da da veba, önemli maddi kayıplara yol açmış ve sosyal çöküntülerin yaşanmasına da sebebiyet vermiştir (Karaimamoğlu, 2020, s. 77). Salgından etkilenen yerler arasında Estonya ve Letonya gibi yerler de vardır. Normal zamanlarda bile pek bir şeyin yetişmediği bu bölgeler vebadan fazla etkilenirken burada önemli hadiseler de rastlanmıştır. Mesela bazı annelerin çocuklarını yedikleri yani yamyamlık yaptıkları haberleri Britanya'ya kadar yayılmıştır (Karaimamoğlu, 2020, s. 111). Smithfield mezarlığına 1349 yılında defnedilen 490 Kara Ölüm kurbanının yaş ve cinsiyet analizlerinde dikkati çeken husus, belirtilen aralıkta gerçekleşen ölümlerdir. Bebeklerde (0-5 Yaş) %11, çocuklarda (6-15 Yaş) %28, genç kadınlarda (16-25 Yaş) %11 aralığında ölüm gerçekleşmiştir (Karaimamoğlu, 2020, s. 149).

Araştırmalar neticesinde salgından etkilenen özellikle kadınlar ve çocuklardır (Karaimamoğlu, 2020, s. 192). Toplumda, aile önemli bir kurum olarak bilinmektedir. Ancak yaşanan hadiseler nedeniyle evlilik hayatında olumsuzluklar görülmüştür. Yaşanan salgın yüzünden kadınların evliliğe dair düşünceleri değişmiş ve kadınlar, evlilikten uzaklaşıp çalışma hayatına atılmışlardır. Salgın nedeniyle çocuk ölümlerinin artması kadınları evlilikten uzaklaştıran nedenlerden bir diğeri olarak kabul edilmiştir (Karaimamoğlu, 2020, s. 280). Çeşitli nedenlerle dul kalan güçlü kadınlar da tekrar evlenmek istememişlerdir (Karaimamoğlu, 2020, s. 282). Salgın sürecinde yaşanan çocuk ölümlerinden dolayı kayıp vermeyi istemeyen kadınlar, çocuk sahibi olmada isteksiz davranmıştır. Bu yaşanan durum da nüfusta etkisini göstermiştir (Karaimamoğlu, 2020, s. 301). Yaşanan salgının, toplumsal ilişkilere de zarar verdiği tespit edilmiştir. Salgın nedeniyle ölüleri gömecek eş ve dosta rastlanılmamış, kimse teklif edilen paraya ve dostluğa önem vermemiştir. Salgın, insanlarda korku yaratmıştır. Yaşananlar nedeniyle ebeveynler çocuklarını, kadınlar ise kocalarını terk etmiştir. Yine yaşam yerleri arasında yer alan bazı

kasabalar ve köyler bomboş kalmış, bazı yerler ise iyice ıssız kaldığı belirtilmiştir (Özden & Özmat, 2014, s. 66). Ancak süreç içerisinde evli çiftlerin soyun ve emek gücünün devamlılığını koruma endişeleri onları farklı düşüncelere sevk etmiştir. Evli çiftler arasında fazla çocuk sahibi olma isteği artmış, üçünün mikroplarca öldürüleceğini bildiklerinden dolayı ortalama beş çocuk yapmışlardır (Özden & Özmat, 2014, s. 84). Veba, farklı dönemlerde görülüp insan yaşamına son vermektedir.

Frengi Hastalığının Toplum Üzerindeki Etkisi

Frengi, cinsel yolla bulaşan bir hastalık olduğu gibi ekonomik ve toplumsal düzeyi iyi olmayan bölgelerde de hastalıklı annelerden çocuklarına geçen bir hastalık olarak ifade edilmektedir. Ağzında frengi yarısı bulunanlara temas eden kişilerin, yiyip içtikleri kapların temizlenmeden ağza sürülmesiyle bulaşabilen hastalık, frengili sütinelerin sağlam çocukları veya sağlam sütinelerin frengili çocukları emzirmesi ile de bulaşabilmektedir. Frengi, yalnız hastalığa yakalanan kişiyi etkilemediği, genetik yolla yeni doğan bebeklere de sirayet ettiği ve bu içinde bulunulan durumun da toplumu olumsuz etkilediği savunulmuştur. Bu nedenle de bu olumsuzluğu yok etmek için toplumda frengi hastalığına yakalanan hastalarla ilişki kesilmiş ve bu kişiler toplumdan dışlanmış hatta hastalığa yakalananların ailesinden kız alıp verilmemiştir. Böylelikle sosyal hayatta da kopmalar söz konusu olmuştur. Yaşananları göz önünde bulunduranlar da toplumdan dışlanmamak için hastalığını gizlemiş ve bu durumun hastalığın yayılımını artırdığı belirtilmiştir (Yağcıoğlu, 2019, s. 35-36).

Frengi, 19. yüzyıl ile birlikte ciddi bir sorun haline gelmiş ve birçok insanı etkisi altına alabilmiştir (Yağcıoğlu, 2019, s. 35-36). Frengi salgını ile birlikte ölü doğumlar, süt ve okul çocuğu ölümleri görülmeye başlanmıştır (Temel, 2008, s. 28). Sürdürülmeye çalışılan faaliyetlerle çocuk ölümlerinin önüne geçilmek istenmiştir. Ancak frengi ile mücadelede alınan önlemler salgını sona erdirememiş ve Balkan savaşları esnasında da frengiye rastlanılmıştır. Frenginin Karadeniz’de yaygın olarak görülmesi üzerine hastalığın yayılımını önlemek için harekete geçilmiştir. Faaliyetler neticesinde hastanelerin kurulmasının yanı sıra ihtiyaçların karşılanması için de bütçenin

ayrılması belirtilmiştir (Dağlar, 2004, s. 33-34).Avrupa’da çocuk ölümlerinin bir kısmı salgın hastalıklardan kaynaklanmaktadır. Bu görülen salgın hastalıklardan biri olan Frengiden kaynaklanan çocuk ölümleri kayıtlara yansımıştır. Almanya’da 55 bin ölü doğumu gerçekleşmiş ve bu sayıdan 9 bininin frengiden meydana geldiği tespit edilmiştir. İngiltere’de 1910-1914 arasında 1 yaşından küçük çocuklardan 20.164’ünün, Fransa’da ise Sağlık Bakanlığı yetkilileri, frenginin yılda 40 bin çocuk düşürme ve 20 bin ölü doğum vakasına yol açtığından söz etmektedir. Genel olarak 1870-1914 yılları arasında salgınlardan dolayı 8 milyondan fazla çocuk hayatını kaybetmiştir (Özdemir, 2005, s. 43).

Kolera Hastalığının Toplum Üzerindeki Etkisi

Salgın hastalıkların toplum üzerinde farklı yönlerden olumsuzları bulunmakla birlikte kolera salgını, 19. yüzyılda vebadan daha fazla tahribat yapmıştır (Enver Arslan, 2015: 3). Hekimbaşı Mustafa Behçet Efendi’nin söylediklerine göre 35 yaş üstü bireylerin koleraya yakalanma olasılığının daha fazla olduğu ve bu hastalığın 7 yaş altı çocuklarda ise nadir görüldüğü belirtilmiştir (Zeynep Melis Dönmez, 2020: 34). Hastalıkların toplum yapısını etkilediği ve değiştirdiği gibi kimi toplumların yapıları ise hastalıklara davetiye çıkarmıştır. Hindistan’da toplumun yaşam tarzı hastalığın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Koleranın Hindistan’da yerleşik yerel bir hastalıktan pandemiye dönüşmesinde etkili olan unsurlardan birinin nüfus artışı olduğu belirtilmiştir. Hastalığın yayılmasının ikinci bir nedeni olarak ise İngiliz sömürü sistemi görülmüştür (Yılmaz, 2017, s. 31).

Bulaşıcı hastalıklar nedeniyle yaşanan kitleler halindeki ölümler ve bunun getirdiği maddi ve manevi kayıplar insanları salgınlara karşı tedbir almaya sevk etmiştir. Tedbirler arttırılmış hijyene önem verilmiş, hastalığın görüldüğü yerlerde ise etkisini yok etmek için harekete geçilmiştir. Halkın yaşanan salgın nedeniyle bilinçlendirilmesi üzerine durulmuştur (Yılan, 2020, s. 8). Salgınların artması nedeniyle Osmanlı Devleti, karantina usulünün sistemli hale gelmesi için çalışmış ve nihayetinde modern karantinalar teşkil edilmiştir (Yılan, 2020, s. 9). Osmanlı (Yılan, 2020, s. 10). Salgın süreç içerisinde Asya’yı, Avrupa’yı Amerika’yı büyük yıkımlara

uğratmıştır (Semiz, 2019, s. 18). Koleranın yaygın olduğu yerlerde çocuklar, hamileler ve yaşlılar antibiyotik kullanımı ile enfeksiyondan korunmaya çalışmışlardır (Şahin, 2019, s. 8). Devlet, koleradan dolayı ölen kişilerin ailelerine yardımda bulunmuş, bazı görevlilerin çocukları da devlet tarafından okutulmuştur (Şahin, 2019, s. 72). Salgın nedeniyle okula giden çocukların eğitiminin yarıda kaldığı dönemler de olmuştur. 1893 yılında yaşanan kolera salgını nedeniyle bütün okullar tatil edilmiştir. Bu yaşanan durum eğitim-öğretim hayatını kötü etkilemiştir (Ayar, 2007, s. 373). Bu olumsuzluklara karşı devlet, İstanbul'daki okullarda 1893-94 salgını bitip 1895 salgını başlamadan önce önlem alma yoluna gitmiştir. Bu kapsamda yoğun olan okullardaki öğrenci sayısı azaltılmaya çalışılmış, bunun yanı sıra okulların temizliği ve öğrencilerin beslenmesine de önem verilmiştir. Yine okul civarında yer alan dükkânlarda çocuklara satılan gıdaların temizliğine ve ürünlerin sağlıklı olmasına dikkat edilmiştir. Alınan önlemler sayesinde okullarda kolera salgınından korunabildiği belirtilmiştir (Ayar, 2007, s. 375).

Çiçek Hastalığının Toplum Üzerindeki Etkisi

Çiçek hastalığı dünyada en ölümcül hastalıklardan biri olarak kabul edilir. Çiçek hastalığı toplum üzerinde derin izler bırakmıştır. Ancak bu hastalık insanoğlu eliyle yok edilen tek hastalık olarak da bilinmektedir. Bu hastalığın daha nadir görüldüğü ancak diğer salgınlara nazaran daha ölümcül olduğu belirtilmiştir (Demirhan, 1982, s. 43).

Çiçek hastalığının en çok bulunduğu toplum Hint toplumudur. Bu hastalığın bilinmeyen çağlardan beri Hindistan'da olduğu kabul edilir. Hint kültüründe Çiçek Tanrısının varlığı hastalığın ölümcül salgı olarak Hint toplumunu derinden etkilediğinin kanıtı olarak kabul edilir. Hastalığın yaygın görüldüğü Eski Hint'te çiçek çıbanlarının insan yüzünde bıraktığı izleri yok edebilmek amacıyla kremlerin kullanıldığı ileri sürülmüştür. Çiçek hastalığının savaşlar aracılığıyla başka toplumlara geçtiği ve bazı toplumlarda ölüm oranlarının artışı sonucunda nüfusun azaldığı ve toplumun da kolayca sömürü haline geldiği ifade edilmiştir. Bahsi geçen toplumlardan birinin de İnka toplumu olduğu belirtilmiştir. Yenedünya'da ikinci büyük salgının 1526 yılında adaya gelen ikinci çiçek mikrobu ile başladığı 1531

yılında bu kez Pizarro, sadece 168 adamıyla İnka İmparatorluğu'nu ele geçirmek üzere Peru'ya ayak basmış nüfusun çoğunluğu çiçek salgınında hayatını kaybettiği için Amerika kıtasının kolaylıkla eski dünya insanların hâkimiyetine girdiği ifade edilmektedir (Diamond, 2004, s. 271). Hastalık toplumların sömürü haline gelmesine nesillerinin tükenmesine yol açacak kadar toplum üzerinde derin yaralar bırakmıştır. Her salgında olduğu gibi çiçek hastalığı da toplumun üretimini etkilediği gibi sosyal faaliyetlerini de etkilediğini söylemek mümkündür. Mesela Osmanlı Devleti'nde bu anlamda farklı alanların ortaya çıktığı belirtilir. Bazı kadınların aşıcı hatun, aşıcı kadın, çiçekçi hanım diye anıldığı ifade edilir. Hastalığın tedavisinde kullanılmak amacıyla gül, şebboy, sümbül ve lale yetiştirildiği belirtilir (Ünver, 1948, s. 23).

Sıtma Hastalığının Toplum Üzerindeki Etkisi

İnsanlık tarihinin başlangıcından beri insanlar yaşamlarını sürdürebilmek için birçok hastalıkla mücadele etmek zorunda kalmışlardır. En yaygın görülen ve bütün zamanlarda toplumları etkileyen sıtma hastalığı, günümüzde de en tehlikeli hastalıklardan birisi olarak kabul edilmektedir. Hastalığın gelişmesine neden olan unsurlar; yetersiz tıbbi olanaklar, politik dengesizlik, finansal kaynakların silahlandırmaya yönlendirilmesi, sıtma karşıtı organizasyonların eksikliği, keskin yoksulluk ve sivrisineklerin artmasına neden olan çevresel şartlar olduğu ileri sürülmüştür (Chambers, 2007, s. 342).

Sıtma hastalığı, büyük kitlelere yayılarak ölüme yol açtığı gibi hamile kadınlardan çocuklara geçerek gelecek nesil üzerinde dahi kötü izler bıraktığı savunulmuştur. Ayrıca sıtma hastalığı ateşli nöbetleri sebebiyle erkeklerin üreme fonksiyonlarını da etkilemiş ve neslin sona ermesine neden olacak hastalıklar arasında yer almıştır. Hastalığa karşı mücadele edilmiş ve hastalığın tedavisi bulunana kadar çok sayıda insan ölmüştür(Esgibay, 2019, s. 2). Sıtma genellikle kırsal bölgelerde yaşayan ve yoksul olarak kabul edilen insanların hastalığı olarak bilinse de (Koğ, 2020, s. 38) sıtmanın toplumun her kesiminde etkili olduğu ifade edilmiştir. Mesela 33 yaşına kadar bütün Pers ülkesini, Suriye'yi, Fenike'yi ve Mısır'ı fetheden Büyük İskender'in bu hastalıktan öldüğü söylenmektedir. Yine sıtma hastalığının Antik

Yunan'da yarattığı sosyal tahribatlar sonucunda ülkenin bütün siyasal enerjini yok etmesiyle medeniyetin zayıflamasında etkili olduğu belirtilmiştir. Salgın hastalıkların, sadece bireysel anlamda değil toplumsal açıdan da yıkıcı etkilere sahip olduğu çoğu köy, kasaba ve şehrin harap hale gelmesine neden olduğu izah edilmiştir. Bu hastalıkların savaşların dahi kaybedilmesine neden olduğu ifade edilmiştir. Mesela sıtma hastalığına tutulmuş olmasından dolayı Haçlı ordusunun Müslüman orduları tarafından geri püskürtüldüğü ileri sürülmüştür (Esgibay, 2019, s. 2). Sıtma hastalığının köle ticaretine yol açtığı ve Karayiğerlerin rengini belirlemede önemli olduğu ifade edilmektedir (Yılan, 2020, s. 1) Hastalık kimi bölgelerde daha yoğun yaşandığı belirtilmiştir. Mesela Kuruçay, Erzincan ve Kiskim'de hastalık ciddi boyutlara ulaşmıştır. İlk zamanlarda hastalığın kaynağı bilinmese de 1900'lerden sonra hastalığın sivrisinekler vasıtasıyla bulaştığı öğrenilmiştir. Hastalığın neden kaynaklandığı bilinmeden önce hastalığın kaynağına ulaşmak için farklı tedavi yöntemleri denenmiştir. Toplumda tedavi olarak hastanın bileğine özel dualar okunarak iplik bağlanmış ve bazı yerlerde de ocak olarak isimlendirilen kişiler vasıtasıyla dalak kesilmek yani bıçak ve balta gibi bir şeyin karın üzerinde gezdirilmesi uygun görülmüştür. Yine vilayetin çoğu yerinde özellikle merkezlerde kininin sıtmaya karşı bir ilaç olduğu toplum tarafından da kabul edilmiştir. Nihayetinde kininin fakirlere ücretsiz olarak verilmesinin faydası görülmüş ve bu yaşananlar toplumun tıp ilmine ısınmasına da vesile olduğu savunulmuştur (Aktaş, 2015, s. 145).

Salgın hastalıklar nedeniyle geçmişten günümüze çok sayıda insan öldüğü ve sıtmadan kaynaklanan ölümler de oldukça fazla olduğu belirtilmiştir. Mesela II. Dünya Savaşı'na değin mezarlıkların yarısının sıtmadan kaynaklı olarak hayatını kaybeden insanlar ile dolu olduğu ileri sürülmektedir (Semiz, 2019, s. 52). Devlet, sıtma hastalığına yakalananlara yönelik harekete geçmiş ve sıtma hastalığına yakalandığı tespit edilen yerlere yardım etmeye çalışmıştır (Yağcıoğlu, 2019, s. 32) Devlet her ne kadar yardım faaliyetlerinde bulunsa da Anadolu köylerinde 1-5 yaş arası çocukların % 75-90'ı sıtmadan öldüğü belirtilmiştir (Turhan Sarıköse, 2013, s. 181). 20. yüzyılın başlarında sıtma salgılarından en çok etkilenenlerin muhacirler olduğu belirtilmiş, 1904-1905 yıllarında 100 civarında

muhacirin sıtma hastalığına yakalandığı tespit edilmiştir (Semiz, 2019, s. 42).

Kızamık Hastalığının Toplum Üzerindeki Etkisi

İnsanlık tarihinin en belirleyici unsurlarından birisi, kitlesel ölümlere neden olan salgın hastalıklar olduğu kabul edilir. Salgınlar, ortaya çıktıkları ve yayıldıkları bölgelerde, sosyal, iktisadî, siyasî ve askerî pek çok olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Bu olumsuz sonuçlar doğuran salgın hastalıklardan birisi de kızamıktır. Kızamık, endemik bir hastalık olup bir toplumda sürekli olarak bulunması ile birçok insanda direnç geliştirebildiği gibi kızamığa maruz kalmamış popülasyonlarda ise yeni bir hastalığa maruz kalmak yıkıcı olabilmektedir. Kızamık salgınının etkisiyle birçok medeniyetin zarar gördüğü ifade edilmiştir. Özellikle kızamık, Meksika, Orta Amerika ve İnka medeniyetini tahrip etmiş ve topluma zarar vermiştir (Şahin & Demir, 2020, s. 64). Kızamığın bir toplumda önlenbilmesi için toplumun %92-95'inin kızamık aşısı ile aşılmasının gerektiği ifade edilmiştir (Özkök, 2016, s. 21). Devlet, hastalıkların önüne geçebilmek için çalışmalarını yürütmeye önem vermiştir. 2018 yılından itibaren ise sağlık alanında yürütülen çalışmalar ile kızamığın dünyada aşı ile önlenbilir hastalıklar arasında yer almaya çalıştığı belirtilmiştir (Şahin & Demir, 2020, s. 64).

Yeni Koronavirüs (COVID-19)'ün Toplum Üzerindeki Etkisi

Günümüzde toplumda etkisini sürdüren Yeni Koronavirüs (COVID-19), yaklaşık olarak 3 ay gibi kısa bir sürede küresel ölçekte bir yayılma göstermiştir. İlk olarak Çin'de görülen hastalık dünya geneline de yayılmıştır (Akoğlu & Karaaslan, 2020, s. 99). Virüs, yaşlı nüfusu önemli ölçüde etkilemiştir. Salgın, yaşlı nüfusun yanı sıra çocuklar üzerinde de etkili olmuştur. Salgın ile çocukların eğitim ve öğretim süreçleri dışındaki akut psikososyal gereksinimleri çoğu zaman göz ardı edilebilmektedir. Bu durumun göz ardı edilmesi yeni sorunlara da yol açmıştır. Küresel düzeyde bazı psikososyal problemlere yol açabileceği öngörülmektedir (Akoğlu & Karaaslan, 2020, s. 99-100). Salgın, süreç içerisinde sosyal ilişkilerde etkisini göstermiştir. COVID-19 salgınından dolayı çocukların akranları ile etkileşimi zorlaşmıştır (Akoğlu & Karaaslan, 2020, s. 100). Çocuklar,

yetişkinlere göre kendi gelişimsel, sosyal-duygusal, ruhsal ve davranışsal gereksinimlerini bağımsız bir şekilde karşılayabilmede tecrübeli olmadıklarından yaşanan salgından önemli ölçüde etkilenen kesim olmuştur. Salgın farklı yaş grupları üzerinde farklı davranışların sergilenmesine yol açmıştır. Yaşanan salgın nedeniyle çocukların yakınlarını, sevdiklerini kaybetmesi ve sürece uyum sağlayamaması çocuğun anne ve babaya daha yakın ve onlardan ayrılamamasını da etkilemiştir. Bu süreçte olan çocukların ise daha kırılgan ve hassas olduğu sosyal desteğe ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar ise rutinlerin devam ettirilmesinin çocuklar üzerinde olumlu etki bırakacağını dile getirmiştir. Böylelikle çocukların kendilerini güvende hissetmelerinin sağlanacağı düşünülmüştür. Salgın nedeniyle okul öncesi çocuklarda ve ergenlerde genel olarak kaygı, korku, saldırganlık, kardeşler arasında geçimsizlik gibi durumlar görülmektedir (Akoğlu & Karaaslan, 2020, s. 100). COVID-19 ile mücadelede bazı önlemler alınmaya çalışılmıştır. Bu önlemler içerisinde kısıtlamalar getirilmiş sosyal mesafenin gerekliliği belirtilmiştir. Bu süreçte çocukların eğitimi sektöre uğramış ve okullar tatil edilmiştir (Arslan & Karagöl, 2020, s. 11). COVID-19 nedeniyle çocukların eğitimden uzak kalmaması için çocuklar, uzaktan eğitimle desteklenmeye çalışılmıştır (Üstün & Özçiftçi, 2020, s. 147). COVID-19 pandemisinin her ülkeye ve bölgeye yayılması ve her geçen gün ölen insanların sayısının artması, insanların incinmezlik yanılmasını temelden sarstığı ifade edilir. Pandemiden sonra artık dünyanın eskisi gibi olmayacağı, pek çok şeyin değişeceği ve yeni bir döneme girileceği söylemleri artmıştır. Dolayısıyla tüm dünyayı etkisi altına alan bu durumun köklü siyasi, ekonomik ve toplumsal sonuçlarının olması kaçınılmaz olacaktır (Özatay & Sak, 2020, s. 5). COVID-19 pandemisi dünyanın her bir tarafında tehdit olarak görülmeye başlanmıştır. Virüsün tehdit olarak görülmesi ve bireylerin bu durumun farkında olması gerek bireyler arasında gerekse bireyler ile kurumlar arasındaki güvensizliğin oluşmasına neden olmuştur (Konak, 2020, s. 153).

Yapılan araştırmalarda salgın dönemlerinde dezavantajlı risk grubu bireylerin daha da savunmasız hale geldiği iddia edilmiştir. Yoksullar, yaşlılar, engelliler, hastalar, göçmenler gibi korunmaya ve desteğe muhtaç grupların, yaşamlarını sürdürmek ve sağlıklarını

korumak için gereksinim duydukları hizmet ve kaynaklara erişimleri konusunda öncelik sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Salgın hastalık döneminde sokağa çıkma yasağı ve karantina gibi önlemlerin alınması en başta güvencesiz ekonomik koşullarda yaşayan kişileri ve korunmaya muhtaç bireyleri etkilediği ifade edilmiştir. Kalabalık ailelerde ve uygun olmayan konut koşullarında uzun süre evde kalmanın oluşturduğu stres ve pandemik kaygının tetiklediği psikososyal sorunlar aile içi şiddet, istismar gibi durumların artmasına neden olduğu belirtilmiştir. Bu süreçte desteğe ihtiyacı olan birey ve aileler için kolay erişilebilir psikososyal yardım hatları oluşturulmalı ve risk grubu olanların da periyodik olarak izlenmeleri gerektiği ileri sürülmüştür (Karataş, 2020, s. 15).

Sonuç

İnsan yaşamının başladığı süreçten günümüze değin insan hayatını farklı yönlerden etkileyen felaketler vardır. Bu felaketlerden biri olan salgın hastalıklar tarihte farklı dönemlerde etkisini göstermiştir. Salgın hastalıklar, tarih boyunca var olduğu gibi günümüzde de hala etkisini sürdürmektedir. Bu salgın hastalıkların etkisi, belirtisi farklı olsa da çoğu salgın hastalığın ölümle sonuçlandığı bir gerçektir. Salgın hastalıklar dünya tarihinde gerçekleşen önemli olaylara etkisi ile de önemlidir. Bu anlamda pek çok savaşın sonucunu belirleyen salgınlarla imparatorlukların yıkılması arasında ciddi bir ilişki olduğu savunulmuştur. Hastalıklar sadece insanların ölümüne sebep olmakla kalmayıp dünya tarihini biçimlendirmede de önemli rol oynamıştır. İnsanlık tarihinden günümüze kadar uygarlıklar arasında sadece üretilen mallar, savunulan düşünceler, teknik bilgiler değil aynı zamanda salgın hastalıklar da toplumlar arasında yayılmıştır. Dolayısıyla salgın hastalıklar tüm toplumu tehdit ettiği için üzerinde durulması gereken bir konu haline gelmiştir.

Görülen salgın hastalıklar, kimi zaman yaşlı kesim kimi zaman da çocuklar üzerinde ölümcül olmuştur. Yaşanan çocuk ölümleri ile Osmanlı Devleti, farklı uygulamalara gitmiş ve süreç içerisinde uygulamalarını hayata geçirmiştir. Salgın nedeniyle çocuklar, eğitim hayatında olumsuzluklar yaşamıştır. Bu olumsuzluğa çare olarak da devlet uzaktan eğitimle çocukların okulla bağlantılarını devam

ettirmeye çalışmıştır. Salgın, çocukların ruh halini de etkilemiş ve çocuğun içinde bulunduğu durum davranışlarına da yansımıştır.

Salgınlardan sonra ortaya çıkan nüfus kayıpları her dönemde ticareti etkilemiş, vergi gelirlerini düşürmüş, üretimi zayıflatmış, enflasyonu arttırmış ve asker temininde sorunlara neden olmuştur. Ayrıca kitlesel göçler yaşanmış ve pek çok bölgenin demografik yapısının ani değişimine sebep olmuştur. Salgın bireyleri, bireyler arasındaki ilişkileri, aileyi, eğitimi, ekonomiyi olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Yani gerek bireysel gerekse toplumsal boyuta oldukça etkili olmuştur. Kısaca salgın hastalıklar insanlık tarihi boyunca toplumun her kesimini etkileyerek derin yaralar bırakmıştır.

Kaynaklar

A. Arşiv Kaynakları

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)

BOA. DH- MKT 577-70)

(BOA. DH- MKT 2609-77)

B. Araştırma Ve İnceleme Eserler

Akoğlu, G., & Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve İzolasyon Sürecinin Çocuklar Üzerindeki Olası Psikososyal Etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 99-103.

Aktaş, E. (2015). *Erzurum ve Trabzon Vilayetlerinde Salgın Hastalıklar (1838-1914)*. Erzurum: Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.

Arık, F. Ş. (1991). Selçuklular Zamanında Anadolu'da Veba Salgınları. *Tarih Araştırmaları Dergisi* 15/26, 25-57.

Arslan, İ., & Karagöl, S. (2020). Küresel Bir Tehdit (COVID-19 Salgını) ve Değişime Yolculuk. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-36.

Ayar, M. (2007). *Osmanlı Devleti'nde Kolera, İstanbul Örneği (1892-1895)*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Benli, K. (2017). *Klasik Dönem Osmanlı Sağlık Sistemi ve Salgın Hastalıklar (1300-1600)*. Konya: Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.

Chambers, J. (2007). Malaria. *The Facts on File Encyclopedia of Health and Medicine* (C.2), 342-343.

Çiftçi, E., & Çoksüer, F. (2020). Yeni Koronavirüs Enfeksiyonu: COVID-19. *Flora Derleme*.

Dağlar, O. (2004). *War, Epidemics and Medicine In The Ottoman Empire From The Balkan Wars Through The Great War (1912-1918)*. İstanbul: Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı.

Demirhan, A. (1982). *Kısa Tıp Tarihi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.

Diamond, J. (2004). *Tüfek Mikrop ve Çelik*. Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

- Esgibay, A. E. (2019). *Türkiye'de Sıtma Hastalığı ile Mücadele Faliyeti*. Sinop: Sinop Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gökçe, N. (2015). Osmanlılar Devri'nde Edirne'de Görülen Salgın Hastalıklar. İ. Başağaoğlu, A. Uçar, & O. Doğan, *Osmanlı'da Salgın Hastalıklarla Mücadele* (s. 265-290). İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Gültekin, Gülümser; Baran, Gülen. (2005, Ocak-Mart). Hastalık ve Çocuk. *Aile ve Toplum*, s. 1-8.
- Karaimamoğlu, T. (2020). *Kara Ölüm ve Büyük Britanya'ya Etkileri(1300-1400)*. Mersin: Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.
- Karataş, Z. (2020, January). Covir-19 Pandemisinin Toplumsal Etkileri, Değişim ve Güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmalar Dergisi*, 3-15.
- Kılıç, O. (2004). *Eskiçağdan Yakınçağa Genel Hatlarıyla Dünyada ve Osmanlı Devleti'nde Salgın Hastalıklar*. Elazığ: Orta-Doğu Araştırmaları Merkezi Yayınları No:6 Tarih Şubesi Yayınları No:5.
- Koğ, Y. (2020). *Kırım Savaşı ve Kafkas Göçlerinde Salgın Hastalıklar*. Yozgat: Yüksek Lisans Tezi, Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.
- Konak, Ö. M. (2020). Tehdit Algısının Güven Üzerindeki Etkisi. *Sosyologca*, 153-166.
- Levent Menteşe, G. (2020). Kara Vebanın Batı ve Doğu Toplamlarına Etkisi. *AHBV Akdeniz Havzası ve Afrika Medeniyetleri Dergisi*, 78-87.
- Mercan, B. (2017). *XIX.Yüzyılda Osmanlı'da Çiçek Salgınları ve Çiçek Hastalığı ile Mücadele*. Kırklareli: Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.
- Nişancı, D. (2020). Salgın Hastalıklar ve Hastalıklar Özelinde Sağlık Hakkına Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin Bakış Açısı İle Ulusal Mevzuatın Covid-19 Özelinde Değerlendirilmesi.
- Özatay, F. v., & Sak, G. (2020). Covit-19'un Ekonomik Sonuçlarını Yönetebilmek İçin Ne Yapılabilir. *Tepav*, 1-8.
- Özdemir, H. (2005). *Salgın Hastalıklardan Ölüm 1914-1918*. Ankara: Atatürk Kültür ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özden, K., & Özmat, M. (2014). Salgın ve Kent: 1347 Veba Salgınının Avrupa'da Sosyal, Politik ve Ekonomik Sonuçları. *İdeal Kent*, Sayı 12, 60-87.
- Özkök, S. (2016). Kızamık, Kızamıkçık, Kabakulak, Suçiçeği ve Aşılamalarında Güncel Durum. *Okmydam Tıp Dergisi* 32(Ek sayı), 20-23.
- Semiz, E. (2019). *XIX. Yüzyılda Konya Vilayetinde Meydana Gelen Salgın Hastalıklar ve Etkileri*. Konya: Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.
- Soysal, G. (2020). Koronavirüs Salgını ve Yaşlılık. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, C.7 S. 5 , 290-301.
- Şahin Akboğa, Ö. (2020). Yeni Tip Koronavirüs (COVID-19) Salgını . *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 153-162.
- Şahin, F., & Demir, S. (2020). Virüsler, Viral Pandemileri Etkileyen Faktörler ve Sonuçları. M. Şeker, A. Özer, & C. Korkut, *Küresel Salgının Anatomisi İnsan ve Toplumun Geleceği* (s. 57-76). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.

- Şahin, S. (2019). *Sivas Vilayetinde Kolera Salgını (1893-1896)*. Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Temel, M. (2008). *Atatürk Döneminde Bulaşıcı ve Salgın Hastalıklarla Mücadele*. İstanbul: Nehir Yayınları.
- Turhan Sarıköse, S. (2013). *XIX. Yüzyılda Çukurova'da Doğal Afetler ve Salgın Hastalıklar*. Konya: Doktora Tezi Selçuk Üniversitesi Tarih Anabilim Dalı.
- Ünver, S. (1948). *Türkiye'de Çiçek Aşısı ve Tarihi*. İstanbul: İsmail Akgün Matbaası.
- Üstün, Ç., & Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 Pandemisinin Sosyal Yaşam ve Etik Düzlem Üzerine Etkileri: Bir Değerlendirme Çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, C.25, Özel Sayı 1, 142-153.
- Yağcıoğlu, N. (2019). *Tanzimat Sonrası Osmanlı'da Salgın Hastalıklara Karşı Alınan Önlemler*. Erzincan: Yüksek Lisans Tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.
- Yılan, B. (2020). *Osmanlı Devleti'nde Salgın Hastalıklarla Mücadele ve Karantina Teşkilatının Yaygınlaşması: İzmir Klazomen Tahaffuzhanesi Örneği*. Çanakkale: Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yıldız, F. (2014). *19.Yüzyılda Anadolu'da Salgın Hastalıklar(Veba, Kolera, Çiçek, Sıtma) ve Salgın Hastalıklarla Mücadele Yöntemleri*. Denizli: Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.
- Yılmaz, Ö. (2017). 1847-1848 Kolera Salgını ve Osmanlı Coğrafyasındaki Etkileri. *Avrupa İnceleme Dergisi*, s. 23-55.
- Yüksel, A. (2015). Doğu Karadeniz'de Çiçek Salgını ve Aşı Kampanyası. İ. Başağaoğlu, A. Uçar, & O. Doğan, *Osmanlı'da Salgın Hastalıklarla Mücadele* (s. 209-243). İstanbul: Çamlıca Yayınları.

**HANNAH ARENDT'İN FELSEFİ GÖRÜŞLERİ
ÇERÇEVESİNDE SIEGFRIED LENZ'İN “SAF DEĞİŞTİREN”
ADLI ROMANIN İNCELENMESİ**

**INVESTIGATION OF SIEGFRIED LENZ'S NOVEL
ENTITLED " THE TURNCOAT" IN THE FRAMEWORK OF
HANNAH ARENDT'S PHILOSOPHICAL VIEWS**

*Ayhan Yavuz ÖZDEMİR**

Özet

II. Dünya Savaşı toplumu sosyolojik, ekonomik ve psikolojik açıdan derinden etkilediğinden ve bıraktığı hasarlar kolay kolay kaybolmadığından Almanya tarihinde önemli yeri vardır. Bu nedenle II. Dünya Savaşı ve sonrası dönem birçok edebiyat eserine konu olmuştur. Alman edebiyatı yazarlarından Siegfried Lenz'in "Saf Değiştiren" adlı romanına yansıyan toplumsal panoramayı resmetmek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Edebiyat eserleri yorumlanırken diğer sosyal bilim dallarından faydalanılabileceği gerçeğinden hareketle roman disiplinlerarası bakış açısı gözetilerek Hannah Arendt'in felsefi görüşleri çerçevesinde ele alınmıştır. Ayrıca roman incelenirken metne bağlı yaklaşım biçimi de dikkate alınmıştır. Bu çalışmada Siegfried Lenz'in yazın tarzına değinilmiş ve Hannah Arendt'in felsefi görüşleri göz önünde bulundurularak roman incelenmiştir. Çalışma ile romanda ele alınan savaş döneminde ve savaş sonrası dönemde Alman askerleri içindeki fikir sahibi ve sorumluluk üstlenebilen bireylerin, kötülüğün sıradanlaşması gerçekliğinden sıyrılıp vicdani, eleştirel ve ahlaki ilkelerle doğruyu arayışları tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Savaş Sonrası Alman Edebiyatı, Siegfried Lenz, Hannah Arendt

* Arş. Gör., Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi - Hakkari / TÜRKİYE ayhanyavuzozdemir@hakkari.edu.tr ORCID: 0000-0002-2601-2486

Abstract

II. World War has an important place in the history of Germany, as it affected the society deeply in sociological, economic and psychological aspects and the damage left is not easily lost. Therefore, World War II and post-war period has been the subject of many literary works. Depicting of the social panorama reflected in the novel "The Pure Changer" by Siegfried Lenz, one of the German literary writers constitutes the aim of the study. Considering the fact that other social sciences can be used while interpreting literary works, the novel has been handled within the framework of Hannah Arendt's philosophical views, taking into consideration the interdisciplinary perspective. In addition, while analyzing the novel, the text-based approach style was taken into account. In this study, the style of writing of Siegfried Lenz was mentioned and the novel was analyzed considering the philosophical views of Hannah Arendt. In this study, the search for the truth with conscientious, critical and moral principles by elusion of the reality of evil becoming ordinary, of individuals who have ideas and can assume responsibility among German soldiers during the war period and the post-war period are discussed in the novel.

Key words: Post-war German Literature, Siegfried Lenz, Hannah Arendt

Giriş

II. Dünya Savaşı'nı yaşamış ve yaşatmış bir ülke olarak Almanya'nın geçtiğimiz yüzyıla damga vurması nedeni ile geçmişle hesaplaşmanın Almanlar için diğer Avrupa halklarından farklı bir anlamı vardır. Savaş öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşananlar toplumun belleğinde yer edinmiş, hem geçmişi ve geleceği, hem de Almanları, Avrupa'yı ve tüm dünyayı etkilemiştir. Bu noktada geçmişle hesaplaşma, tarihin unutulmaması konusunda uyarı olarak toplumsal travmayı simgelemektedir (Tatlıcı, 2014, s. 28). II. Dünya Savaşı'nın sebep olduğu yıkım, kıyım ve kayıpların insanlığı uğrattığı hezeyanların etkisi kolay kolay yitip gitmemiştir. Bu nedenle savaş sonrası dönemi Alman edebiyatı yazarları geçmişle hesaplaşma konusunda edebiyatçı kimliklerinin gereği olarak ellerini taşın altına koymuşlardır. Ancak Özgü'nün (1962)de belirttiği gibi II. Dünya Savaşı Almanya için yıkıcı olmuştur ve kölelikten kurtulup iç özgürlüğüne kavuşmasına karşın eserlerini kolay kolay verememiştir. Çekmecelerde uzun süre kapalı kalan yazılar hemen yayınlanamamıştır. Maddi güçlüklerin ve Almanya'daki yabancı

güçlerin sıkı yönetimi altında bol bol kitap basılamamıştır. Çünkü Sarı'nın (2015, s.96) ifade ettiği gibi toplumsal dönüşüm için belli bir zamana ihtiyaç vardır. Her şeyin her zaman söylenebileceği bir durum söz konusu olamamaktadır. Bir şeyi gerçekleştirebilmenin koşulu toplumun belli bir kültürel noktaya getirilmesidir ve onun duyarlılık eşiği yükseltilmelidir.

Bu nedenle birtakım gerçekliklerin ve eserlerin gün yüzüne çıkması belirli bir zamana kadar ertelenmiştir. Lenz'in 1951 yılında kaleme aldığı "Saf Değiştiren" adlı romanı da dönem koşulları nedeniyle hemen basılmayıp yazarın ölümünün ardından yazıldığı tarihten 65 yıl sonra yayınlanmıştır. Bu aynı zamanda birçok geçekliğin romanın satırlarında saklı kaldığı anlamına gelmektedir. Saklı kalan gerçeklerin ışık altına tutulması için bu romanın araştırma konusu yapılarak anlaşılması gerekmektedir. Yazarının savaş dönemi ve sonrasını kendisine konu edinen Lenz olması, bu romanı farklı kılmaktadır. Çünkü aşağıdaki satırlarda okunabileceği gibi o, avangard bir tavır takınan roman sanatçısı olarak eserler ortaya koymaktadır.

1.Avangard Bir Roman Sanatçısı: Siegfried Lenz

Savaş sonrası Alman edebiyatı yazarları arasında yer alan Lenz, kendisinin 13 yaşında denizci olarak katıldığı ve İngilizlere esir düştüğü II. Dünya Savaşı'nı, insanların kayıplarını, korkuları, sömürgeci zihniyeti, kin ve nefret tohumları ekenleri şiddetle eleştirmekte, eserlerinde barışın, vicdanlı olmanın, özgürlüğün önemine dikkat çekmektedir. Bu ilkeleri benimseyen Lenz, daha anlamlı ve barışçıl bir dünya için çabalamış, ölümünden sonra kendisini unutturmayacak eserler vermiştir. Eserlerinde savaş, ölüm, sefalet, açlık, vatan, görev, vicdan gibi kavramlar ana unsurları arasında yer almıştır. Savaştan sağ olarak kurtulanlar gibi tanık olduklarını unutamamış, insanlık ders alsın diye yaşanan utanç verici olayları sürekli dile getirmiştir (Kısa, 2017, s.37). Tüm bu tavır ve düşünceler savaş sonrası dönemdeki edebiyatçılarda gözlemlenen ortak noktalar arasında yer alır. Ancak Lenz'in bu romanı ele alınırken geleceği okuyan, olay ve durumlar karşısındaki eleştirel yaklaşımı göz önünde tutulduğunda onun avangard bir edebiyatçı olduğu görülür. Onun avangard bir çizgiye sahip roman dünyası keşfedilmeyeni keşfetmeye hamle yapmaktadır. Kundera (2012, s.30) roman keşfedilmeyeni keşfetmeye devam etmek istiyorsa bunu sadece

dünyanın ilerlemesine karşı yapabileceğini belirtir. Avangard sanat anlayışının gelecekle uyum içinde olma hırsı bir saplantı niteliğindedir. Avangard sanatçılar cüretkâr, zor, yuhalanan ve kışkırtıcı eserler ortaya koydular, fakat bunu yaparken yarının kendilerini haklı çıkaracağından emindiler.

Bu anlamda II. Dünya Savaşı sonrasında yazılamayanları yazmasının onu, avangard bir edebiyatçı yaptığı ileri sürülebilir. "Saf Değiştiren" romanının yazıldığı dönemde koşullar gereği yayınlanamaması, ancak o zamanın geleceği olan bugünde kaleme aldıklarının kabul görmesi onun avangard duruşunun ispatıdır. Bu avangard duruşun temel motifi, beklentilerin ötesinde bir davranışla savaşa hesaplaşmada konuları ve kahramanları ustaca roman kurgusunda farklı boyutlarıyla işlemesidir. Ayrıca Kısa (2017, s.27), eserlerinde savaş karşıtı bir tutum takınan Lenz'in, insanca yaşamayı ve yaşatmayı amaç edindiğine dikkat çeker. Savaşı konulaştırdığı eserlerinde savaşın arkasındaki faşist güçlere meydan okumakta ve bu güçlerin kölesi olanları eleştirmektedir. Savaşa karşı barışın yanında yer alan Lenz, anlamlı bir hayatta savaşa kesinlikle yer vermemektedir. Onun gibi savaş karşıtı birçok insana rağmen savaşlar yaşanabilmektedir. Peki bunun nedeni nedir? İnsan neden savaşır? Neden bir başkasını öldürmeyi amaçlar?

Bu sorulara yanıt bulmak için Lenz, konuları edebiyatçı bakış açısı ile ele alırken, savaş dönemini ve koşullarını yaşamış Hannah Arendt konulara felsefi pencereden yaklaşmaktadır. Romanda anlatılan dönemi yorumlamada yol österici olan Arendt'in düşünceleri aşağıda ele alınmıştır.

2. Hannah Arendt ve Felsefi Görüşleri

Arendt (1906-1975) "Totalitarizmin Kaynakları", "İnsanlık Durumu" ve "Kötülüğün Sıradanlığı" gibi eserlerinde tartışmaya açtığı siyaset felsefesi alanına kazandırdığı kavramlarla tanınan bir kadın düşünürdür. "Kötülüğün Sıradanlığı" kitabında, Yahudi soykırımının önemli aktörlerinden olan, toplama kampları ve Yahudilerin bu kamplara taşınmasından sorumlu tutulan Alman subay Adolf Eichmann'ın 1960 yılında Kudüs'te gerçekleşen davasındaki gözlemlerini derlemiştir ve bunları kamuoyu ile paylaşmıştır (Özakın, 2019, s.433). Eserlerinde kuru bir dil yerine, akademik üslubuna edebi bir dil katan Arendt'in söylemleri karışık görünse de kendi içinde tutarlılığa ve sisteme sahiptir. Kamu alanının yok olmasından ürkümüş

ve bunu eserlerinde ele almıştır. Eserleri politik eylem ile eş gördüğü özgürlük, iktidar, politikanın öznelere, otorite ve totaliterlik üzerinedir. “Politikanın bittiği yerde özgürlük başlar” varsayımına karşı çıkar, özgürlüğü kamusal ve birlikteliğe dair bir kavram olarak görür ve antik Yunan şehir devletlerini, Amerikan kasabalarını, Paris Komününü örnekler olarak gösterir. Şiddet, iktidar, devrim, totalitarizm, özgürlük, eşitlik-eşitsizlik, siyaset, felsefe, insan, hakikat, düşünce, devlet, ırkçılık, rejim, parti, insan hakları, antisemitizm ve sanat çalışmalarında yer alan temel kavramlardır. Eserlerinde göze çarpan kavramlar olan emek, iş ve eylemi kapsayan *vita activa* kavramı onun felsefi görüşlerinin temelini oluşturur. Özel ve kamu alanı arasında ayrım yapar. Felsefi temelini kurduğu bu kavramlar aracılığıyla şiddetin yerini belirlemeye çalışır (Alperen ve Salur, 2008, s.68-70). Yahudi bir Alman olan Hannah Arendt, daha felsefede çıraklık döneminde iken kötülük ve kötülüğün kaynağı olarak gördüğü düşünce ve eylemler ile yüzleşmiştir. III. Reich olarak adlandırılan dönemde Hitler liderliğindeki Nasyonal Sosyalist Parti’nin II. Dünya Savaşı döneminde yürüttüğü antisemitist siyasete, Alman olmayan ve çoğunluğunu Yahudilerin oluşturduğu farklı etnik unsurların yok edilmesi ve sürgüne gönderilmesini öngören “Nihai Çözüm” (The Final Solution) dahilinde uygulanan soykırımlara, savaşa ve savaş suçlarına şahit olmuştur (Bakır, 2015, s.98). Gördüklerini felsefi görüşleri ile sorgularken insanlığın geldiği durumu, kötülüğün sıradanlığı kavramı ile betimlemiştir.

Arendt “kötülüğün sıradanlığı” kavramı ile 1960’lı yıllarda tartışmalara neden olmuştur. Ona göre Eichmann, iyi bir devlet memuru olmak için uğraşan sıradan birisidir. Totaliter Nazi rejiminin insanlık dışı uygulamaları nedeni ile kötülük sıradan hale gelmiştir. Üst düzey Yahudilerin de kötülük sürecine katılımı bir çeşit ahlaki çöküntü yaratmıştır. İtaatin değerli görüldüğü bir bakış açısıyla ele alındığında Eichmann, sadece emirleri uygulayan çalışkan bir memurdur. Asıl önemli olan kötülüğün sıradanlaşması ve trajik sonuçların bile görev zinciri içinde olağanlaşmasıdır. Arendt, Eichmann ve onun gibi davasına bağlılık gösteren yetkililerin en büyük suçunun fakersizlik, başka bir deyişle eylemlerin sonuçlarını düşünme becerisini kaybetmiş olmaları olduğunu belirtir. İnsanlık suçu işleyenler aslında bir canavar değil, sıradan insanın özelliğini taşıyan ve üstlerine karşı itaatkâr yetkililerdir. Totaliter rejimlerin eylem mekanizmaları içinde yer alan bu yetkililerin vicdani çıkmazı

şu noktada şekillenmektedir; vicdani kabullerine aykırı olsa bile, yasalar çerçevesinde hareket eden bu fiktirsiz insanların itaatkarlığı, kötülüğü beslemekte ve anonimleştirmektedir. Bu tür fiktirsiz eylemler kötülüğün kaynağını muğlak hale getirmektedir (Özakın, 2019, s.434).

Kötülüğü fiktirsizce gerçekleştiren Eichmann, koşullar gereği, ülkesine duyduğu sadakatle, görevine sıkı bir şekilde bağlanmıştır. Durumu daha korkunç hale getiren ise, kötülüğün normalliği, bunun dönemin yasal çerçevesine dayanması ve yapılanların ülkeye faydalı olacağı düşüncesidir (Özakın, 2019, s.447). Tıpkı Eichmann gibi bugün de birçok kişi basit tutkular için kötülüğe başvurabilmektedir. Akli fonksiyonları yerinde olan bütün insanlar, kendini kötülükten alıkoyma gücüne sahiptir. Bu düşünceden hareket eden Arendt, kötülüğün fiktirsizlikten kaynaklandığı sonucuna varmıştır (Bakır, 2015, s.110). Bu noktada insan, otoriteye itaat etme amacı ile özerkliğini kaybettiğinde, eylemlerini ahlaki boyutu yerine, başarılı olması bağlamında değerlendirir, ahlaki değerler işlevsiz hale gelir. Ancak insan, kendi eylemleri sonucunda ortaya çıkanları sahiplenmese de hem eylemleri gerçekleştirdiğinden hem de düşünmemeyi tercih ederek eylemleri uygulaması nedeniyle düşünce yoksunluğundan ahlaki olarak suçlu ve sorumludur (Başok Dış, 2017, s.192). Burada itaat etme sonucu ortaya çıkan suç ve sorumluluk özgürlük kavramının açıklanması gerektirir.

Arendt'e göre özgürlük yurttaşların birbirleriyle karşılaştıkları ve yeni ilişkiler kurdukları kamusal alanda ortaya çıkan bir gerçekliktir. Arendt, Antik Yunan düşüncesindeki gibi siyasal özgürlük düşüncesini geliştirir ve kamusal alan söz konusu özgürlüğün ortaya çıkacağı yerdir. Arendt'in özgürlük anlayışında bireysel özgürlüğün olmadığı söylenebilir (Yılmaz, 2007, s.228). Arendt özgürlük olmadan adaletin de yerine getirilemeyeceğini savunur. Kayıtsız şartsız bir düşünceye bağlılık adaletin sağlanmasına engel olabilir. Adaletin insan onurunu korumak için var olduğu düşüncesinden hareketle özgürlükle insan onurunun korunabileceği düşüncesine varılabilir (Erdem, 2010, s.15). Özgürlük arayışı ile onurunu korumaya çalışan Proska'nın başkarakteri olduğu "Saf Değiştiren" romanının incelenmesi bu çalışmanın ana konusudur. Romanın incelenmesinde metin dışı verilerden faydalanılmasına imkan sunan metni aşkın yaklaşım biçiminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda söz konusu roman Arendt'in felsefi görüşleri çerçevesinde incelenmiştir. Çalışmada ayrıca zaman zaman metne bağlı yaklaşım

kullanılmış, romanın içeriği dikkate alınarak yorumlamalarda bulunulmuştur.

3.Romanın İncelenmesi

II. Dünya Savaşı'ndan beri Hitler, Nasyonal Sosyalizm, savaş dönemi ve sonrası ile ilgili edebiyat eserleri okunabilmektedir. Burada eserleri farklı kılan, yazarların gerçekliği işleyişi ve yazıldığı dönemde ne kadar avangard bir duruş ortaya koyduğudur. Eserin içeriği ile ilgili bu olguları, yazar kurgulamadaki yeteneği ile açığa vurur. “Fiksiyonun roman kurgusu içerisindeki yerini çoğu zaman yazarın bakış açısı belirliyor. Yazarın bakış açısını belirleyen şey ise, dünya görüşü ya da başka bir deyişle; düşünce dünyasıdır” (Gögebakan, 2004, s.29). Bu bağlamda Lenz, kendi dünya görüşünü ve düşünce dünyasını özgün edebi becerileri ile eserlerine yansıtmıştır.

70’li ve sonraki yıllarda Nazi görevlileri Arjantin’de, Brezilya’da ya da başka ülkelerde ortaya çıkarılmış, bu da II. Dünya Savaşı sonrası Alman toplumunda suçluların ortaya çıkarılıp onlarla hesaplaşılması önemli olduğundan heyecan yaratmıştır. Lenz, Nazi döneminin örtbas edilmemesini savunmuş ve bu konuyu roman ve denemelerinde işlemiştir (Zengin, 2019, s.200). II. Dünya savaşının son dönemleri ve savaş sonrası dönemi üzerine kurulu olan “Saf Değiştiren” romanın da olay örgüsünün merkezinde savaş ile hesaplaşma, savaş dönemi konusunda suç ve sorumluluk olguları yer alır. Ancak burada hesaplaşmanın kime karşı yapılacağı, suçlu ve sorumlunun kim olduğu konusunda cevaplanması zor bir soru ortaya çıkmıştır. Çoşkun (2019, s.46) ifadeleriyle belirtmek gerekirse, “Totaliter rejim özneyi bu derece silikleştirmişken, sorumluluk kimin sorumluluğu olacaktır? Savaştan sonra, Almanya’da tek bir Nazi kalmamıştır (!) Suçlular, sanki hiçbir şey olmamış gibi eski hayatlarına geri dönerken; vicdan ve sorumlulukla ilgili soruların, sorunların üzeri örtülmüştür”. Ortaya çıkan durum Uyanık’ın (2011, s.138) şu ifadeleri ile örtüşür: “Doğal olarak suçun ne olduğu, suçun saptanmasında hangi ölçütlerin kullanılması gerektiği, hem tarihsel hem kültürel ve hem de psikolojik bağlamda değişik boyutlarıyla yanıtlanması gereken bir sorudur”. “Saf Değiştiren” romanında suç olgusunun merkezinde komşusu yaşlı adamı, kendisine iğne yaparken gören başkahraman Walter Proska yer alır. Yaşlı adamın yaptığı iğnenin amacı geçmişi unutmak, anıları bellekten silmektir. Ancak geçmişi zihinlerden silmek kolay değildir. Proska da geçmişi

unutamamaktadır ve onunla yüzleşmekten başka yol bulamamıştır. Çünkü Proska savaş döneminde yaptıklarından sorumlu olduğunun farkındadır. Savaş döneminde yaşananlar dolayısıyla savaş sonrası dönemde onun gibi birçok birey savaşın bıraktığı psikolojik ve sosyal hasarla yüzleşmek zorunda kalmıştır. Bireyleri bu yüzleşmeye götüren nedenler arasında, vicdani gerekçelerin yer aldığı kabul edilebilir. Her vicdan sahibi gibi savaşı yaşayan, yapılanlar ve yaptıkları konusunda sorumluluk taşıyan Proska da diz çökmüştür ve kız kardeşine savaş döneminde onun kocasını öldürdüğünü bir mektupla bildirecektir. Proska'nın savaş döneminde bireysel yaptıkları ile hesaplaşmasının temelinde kendiliğinden yeni bir şeye başlama bilincine sahip olması yatar. Bu kendiliğindenlik onun özgürlük gerçekliğini içselleştirdiğinin kanıtı olarak görülebilir. Burada aynı zamanda ahlak, vicdan ve duygu gibi temel insani özelliklerin öne çıktığı savunulabilir. Çünkü romanda geçmişte kalan, faili belirli olmayan bir suç söz konusudur ve kendisi açığa vurmamış sürece suç aşikâr olmayacaktır. Ancak Başok Diş'in (2017, s.196) belirttiği gibi fail, duyguları ve aklının birlikteliği sayesinde kurbanın durumunu ve çektiği acıyı anlayacak, onun üstü örtülen insanlığını bulabilecektir.

Ancak aklın ve duyguların bir arada kullanılması savaş dönemi koşullarında romanda görüldüğü gibi çok basit bir durum değildir. Olayın ana çerçevesinin sunulduğu ilk bölümden sonra geçmişe geri dönüş yapılmış ve Proska'nın izin dönüşünden itibaren yaşadıkları savaşın son dönemleri, bitişi ve savaş sonrası dönem ile özdeşleştirilerek anlatılmıştır. Birliğine katılmak üzere lokomotif ile yola çıkan Proska, yolda isyancıların tarafında olan Wanda ile tanışmıştır. İzinden birliğine giderken bindiği lokomotif mayının üzerinden geçince devrilir. "Herkes öldü mü?" diye soran Proska hayatta olduğuna inanamaz. Çünkü ölüm sıradanlaşmış, alışılmış bir olay haline gelmiştir, artık herkese olması gerekenden daha yakındır ve bireyler ölümü her an enselerinde hissetmektedirler. Bir asker tarafından bulunup götürülmek istendiğinde, kaza yerinde kalması ölüm tehlikesini beraberinde getirmesine karşın Proska "Aslında burada kalmam gerekirdi" ve "Yola devam etmeliyim, birliğime" (Lenz, 2018, s.41) ifadelerini kullanır. Burada başkahraman kendi hayatını ve bireyselliğini dikkate almaksızın birliğine geri dönme görevini canı pahasına yerine getirmek istemektedir. Ancak Proska, onu bulan Zwiczos Sviços tarafından beş asker ve bir astsubay çavuştan oluşan demiryolu nöbet komandosuna götürülür. Birliğine

dönemeyen Proska, burada kalır ve artık savaşın son zamanları yaklaşmaktadır. Devriyelere katılıp savaşı burada iliklerine kadar hisseden Proska, ölümlere şahit olur, arkadaşları öldürülür, yaralanır. Yaşamının şans mı yoksa şansızlık mı olduğunu sorgulandığı savaş koşullarında kötülük günlük hayatın bir parçası haline gelmiş, ahlaki kabullere sığmayan insanlıkdışı uygulamalar belleklerde ve vicdanlarda derin yaralar açmıştır. Bu durumun savaş sonrası dönemde ele alınıp değerlendirilmesi ve gerçeklerle yüzleşilmesi düşünüldüğü kadar kolay olmamıştır. Çünkü “(...) insanları insanlık dışı uygulamalara yönlendiren, insanlık onuruyla bağdaşmayan eylemler yaptıran otoriter uygulamaların insanları kimliksizleştirdiği, eylemlerini ve sonuçlarını sorgulayamaz hale getirdiği (...) (Uyanık, 2011, s.138) gerçekliği söz konusudur.

Arendt’in kötülük problemini sorgulaması, II. Dünya Savaşı sonrasında geride kalan korku, bunalım ve acılar henüz yeni iken ve savaş sürecinde yaşananlara dairdir. İnsanın o dönemki şartlarda, sıcağı sıcağına neyin ne olduğunu anlamlandırması kolay değildir. Arendt, soğukkanlılığına ve entelektüel birikimine rağmen kötülüğü anlamlandırmak için uzun bir zamana gereksinim duymuş, ilk etapta kötülüğü radikallikle özdeşleştirip insani olarak anlamlandırılmayacağını belirtmiştir. Fakat zamanla olaylar üzerine kafa yorup failerle yüzleştikçe, kötülüğü sıradan bir gerçeklik olarak açıklamıştır (Bakır, 2015, s.109). Hukukun ilkelerinin yok edildiği II. Dünya Savaşı döneminde vahşet olayları totaliter bir rejim olarak Nasyonal Sosyalizm tarafından meşrulaştırılmış, vicdani kabullere uygun olmayan uygulamalar ile bireyler fikirsiz ve bencil organizmalara dönüştürülmüşlerdir. Savaş döneminde insanlar çelişkilerle dolu olayları günlük yaşamlarında sık sık yaşamaktadırlar, ancak bunları analiz etmek için gereken düşünme becerisi bireylerde yok edilmiştir. Düşünme becerisinden yoksun bireyler toplumsal yığınları meydana getirmiştir. Bireyleri bu hale getirmek için başvurulan yollardan birisi romanda da rastlanılabilen dil oyunlarının kullanıldığı propagandalardır. Arendt (2012)e göre insanları yanıltıp olanları gizlemek için yapılandırılan dil oyunları arasında en etkili olan ve katillerin zihniyetine etki eden Hitler’in savaş emri olan “cinayet” ifadesi yerine “huzur içinde ölmesini sağlamak” cümlesini kullanmasıdır.

“O sırada dar yoldan aşağıya doğru huzur içinde gelen bir adam göründü birdenbire, güzel bir Rus düşman, genç bir adam.

Beni göremiyordu (...). Beni her an fark edecek kadar yaklaştığında tetiği çektim.- Anıların ne kadar az işe yaradığını şimdi anlıyor musunuz? Bakın: Bu adam belki de çok mutsuzdu. Belki bugün la bana müteşekkirdir" (Lenz, 2018, s.16).

Alıntıdaki ifadelerden öldürülen bu düşmanın, öldürülmesinden müteşekkirdir olacağı düşünülmesi, Hitler'in "huzur içinde ölmesini sağlamak" emri ile örtüşmektedir. Arendt'in (2012) ifade ettiği gibi medeni ülkelerde nasıl insanın arzuları bazen ölümcül olmasına karşın, vicdanının sesi insana "Öldürmeyeceksin" dediği varsayılıyorsa, Hitler'in kanunları da katliam yapanların, cinayetin çoğu insanın arzularına uymadığını bilmesine karşın, vicdanının sesi insanlara "Öldüreceksin" demesini bekliyordu. Nazi Almanyası'nda kötülük, insanların onun kötülük olduğunu kavramalarını sağlayan niteliğini kaybetmişti. Pek çok Alman ve Nazi, cinayet işlemenin, soygunculuk yapmanın, okumuşlarını makus talihleri ile yalnız bırakmalarının ve bu suçlara ortak olmanın cazibesine kapılmışlardır.

Kötülüğün sıradanlaştığı bu dönemde ölüm ve yaşam arasındaki ayırım gittikçe kapanmış, öldürmek ve ölmek normal bir olay haline gelmiştir. Ölüm ve yaşam arasında kalan yararlılar da bu bakış açısından nasibini almıştır. Vurulduğunda ağır yaralanan Stani'ye, arkadaşı Helmut yardım edilemeyeceğini düşünmüştür ve onu orada bırakma niyetindedir. Kötülük o kadar olağan ve sonucunda tepkisiz kalmak o kadar normal hale gelmiştir ki askerlerden yaralı olan Stani'yi beraberlerinde getirmeleri gibi bir refleks beklenmemektedir. Proska ise bir insanın bu durumda bırakılamayacağını savunmuştur. Ancak Stani'yi insani bir davranışla beraberlerinde taşımaları onların kendi hayatını tehlikeye atmaları, ölmeleri gibi bir durum görevlerin yerine getirilememesi riskini beraberinde getirecektir. Hitler rejimi, sosyal rollerinden ayırdığı bireyleri emirleri uygulayan bir canlıya dönüştürmüş ve onların hayatlarının her alanını kuşatıp anlamsızlaştırmıştır. Bu noktada roman iyilik ve özgürlük gibi insani erdemlerin unutturulduğu, hayatın rejim tarafından kısaca alındığı savaş şartlarında insan olabilmeyi sorgulamaktadır. Ölüm ve öldürme gibi kötülüğe yönelik örnekler sıradanlaşıp günlük hayatın bir parçası haline gelirken insanların bu olay karşısında tepkisiz kalmaları üzüntü ve yardıma benzer tepkiler göstermemeleri sadece fikirden yoksun olmadıkları aynı zamanda vicdan gibi insani özelliklerinin de yok edildiği anlamına gelmektedir. Burada vicdanın sesi olarak ortaya çıkan Proska, savaş koşullarında insani değerleri ön plana çıkarır. Bu

bağlamda Nasyonal Sosyalizm döneminde Alman askerleri arasında vicdani kabulleri ile hareket etmeye çalışan bireylerin olduğu söylenebilir. Romanda geçen olay örgüsü içinde bir Alman askerinin vurulan arkadaşları için hıçkıra hıçkıra ağlaması Alman askerlerinin de acılar yaşadığını, onların da sevgi ve arkadaşlık gibi insani duygulara sahip olduklarını gösterir. Alay komutanı babası Varşova önlerinde şehit olmuş Sütlüsandviç, kendisi için endişelenen annesine teselli ya da ölüm ile ilgili mektuplar yazmaktadır. Sütlüsandviç karakteri örneğinde görüldüğü gibi aslında onlar da savaşta üzülmüş, acılar çekmiş, yaralanmış ve yakınlarını toprağa vermiştir. Bir başka örnek Zacharias karakterinin doğan çocuğunu göremeden ölmesidir. Bu durumlar onların da savaştan olumsuz etkilendiğinin ve en önemlisi onlarında savaş mağduru olduğunun kanıtı olarak görülebilir. Ayrıca düşmanları için başvurulacak son çarenin onları öldürmek olduğunu düşünen Alman askerleri de vardır. Savaş döneminde Alman askerlerinin de zor duruma düştüğü açıktır. Ancak askerler düşünme becerilerini harekete geçirecek güç ve kuvvetten yoksundur, çünkü günlük olaylarına bakıldığında temel ihtiyaçlarını zorlukla karşılamaktadırlar, günlük rutinleri düşman gözlemek, savaşmak gibi günü kurtarmaya ve hayatta kalmaya yönelik eylemlerdir. Yaşamları bir tür işkenceye dönüşen ve ormanda sıkışıp kalan Alman askerleri sadece mekânsal olarak sınırlı bir alanda düşman tarafından çevrilmemektedirler, onlar aynı zamanda Nazi ideolojisinin her türlü dayatmaları ile kuşatılmışlardır. Savaş sürekli devam etmekte, askerliğin bitmesi olası görülmemekte, askerler içinden çıkamayacakları bir durum nedeniyle bunalıma girmektedir. Askerlerin ormanda yaşadıkları koruganın adının Ormanın Huzuru olması Alman askerlerinin de huzuru aradığının, onların arasında da savaştan bıkmış kişiler olduğunun belirtisi olarak görülebilir. Gottlieb Hoffmann örneğinde olduğu gibi bu huzur arayışı ve savaştan kaçmak için ortadan kaybolan askerler de vardır.

Genel olarak değerlendirildiğinde askerler fikirsizliği benimseyip emirlerin sonuçlarını düşünmemekte, başka çareleri kalmadığı için savaşa katılmakta gönüllü ya da gönülsüz olarak ölüme yürümektedirler. “Kötülüğü belirleyen tek neden, uygun koşulların oluşmuş, insanların da kaidelere uygun hareket etmiş olmalarıdır. Kötülük, sıradan olanın içine nüfuz etmiştir. Aynı koşullar altında, bu koşullarla sınanmadığı için masumlar safında kalan pek çok insan, belki de aynı eylemlerde bulunacaktır” (Özakın, 2019, s.445). Burada

askerlerin en büyük suçu şiddet uygulamalarının varacağı sonuçları düşünmemeleri, üstlerine karşı sürekli bir emir komuta zinciri içinde itaatkâr olmalarıdır. Ancak Nazizm'in sebep olduğu asıl vahim olan yapılan vahşeti insan vicdanına uymayan yasal bir çerçeveye oturtmasıdır. Böylelikle kötülük fiktirsiz bir eylem olarak ortaya çıkmakta ve bu eylemin sonuçları sadece sıradanlaşmamakta, aynı zamanda meşrulaşmaktadır. Emirler ve otorite, sürekli savaş ve ilerleme arzusu insanların özgürlük anlayışını yok etmiştir. Savaşın ve Hitler'in insanları içine düşürdüğü durum onların kötülüğe karşı direnç gösterememelerine sebep olmuş, rejim tarafından kuşatılan bireyin temel insani hakları muğlaklaştırılmıştır. "Daha önce de birkaç kez üstten uzaklaşma aşamasına geldiğim oldu, ama bir şey her seferinde geri dönmeye zorladı beni" gibi ifadeler onların savaşılmaya mahkûm edildiğine işaret etmektedir. Onlar her şeye rağmen bu mahkumiyete dayanmak istediklerinde, bu kez içinde bulundukları emir komuta zinciri onları köşeye sıkıştırmaktadır. Bu sıkışmışlık onları kaçmaya zorlasa bile "bir şey" onları alıkoymaktadır. Onları gören hiç kimse olmadığında da emirlere uyduklarını ve sistemin işlemlerini sağladıkları görülmektedir. Burada "bir şey" ile kastedilenin ve onları kayıtsız emirleri uygulamaya iten nedenin savaş dönemindeki alışkanlıklar, bu alışkanlıkların sebebinin de Nasyonal Sosyalizm ve Hitler rejiminin yarattığı fiktirsizlik ve düşünmeme ortamı olduğu ileri sürülebilir. Dönem koşullarında hâkim olan Nasyonal Sosyalizm rejimine temas edenlerin, bundan öyle kolay kurtulamayacakları, özgürlüğün onlar için bir düşten ötesi olmadığı gibi düşünceler emir komuta zincirini ve otoriteye koşulsuz itaati perçinlemektedir. Başok Diş (2017, s.191) koşulsuz itaat etmeyi tercih eden insanlar için boyun eğdiği otoritenin haricindeki her fikrin gereksiz olduğunu belirtir. İnsanın düşünme becerisinden vazgeçmesi ve ahlaki olarak iyi ve kötü arasında seçim yapmaması önemli bir problemdir. Bu nedenle, düşünememe ve bilmeme sorunu ahlaki bir konu haline gelir. İnsan, itaati tercih ederken fiktirsizliği ve düşünce yoksunluğunu da seçer ve bu insanda ahlaki olarak bir uyku durumu oluşturur. Bu kişi Kantçı anlamda değerlendirildiğinde artık otonom değildir, çünkü kendi aklı yolu ile eylemlerini belirlememektedir. "Hiç konuşmadan, aralarında anlaşmak ya da birbirlerini uyarmak için tek kelime bile etmeden yere yattılar, tüfeklerinin namluları sol kollarının üzerinde beklediler. Beyinlerine nasıl kazındıysa, öyle" (Lenz, 2018, s.84-85) ifadeleri bireylerin bu fiktirsizliğinin, onları düşünmeden emirleri yerine getiren yığınlara, emirleri ise belleklere kazınan

alışkanlıklara dönüştürdüğünü gösterir. Bu durum edindikleri alışkanlıkları sürekli yineleyen kitlelerin, savaşın piyonları haline gelmesine sebep olmuştur. Ancak aşağıdaki ifadelerde görüldüğü gibi Sütlüsandviç gibi bazı karakterler savaşın sonuna doğru görev kavramını sorgulamaktadır:

“Görev denilen şey,” dedi Sütlüsandviç aşağılayarak. “Bunu derimizin altına zerk etmiş olmalılar. Böyle delirttiler bizi, bağımlı hale getirdiler. Rafine ettikleri görev serumunu enjekte edip uyuşmamız için uğraştılar” (Lenz, 2018, s.80).

Bu ifadelerle Lenz’in, diğer romanlarında da görülen görev, görev bilinci, görev adına sorgulamadan uygulamaya konulanlara yönelik eleştiri yönelttiği düşünülebilir. Bu noktada görev bilincinin suç ve sorumluluk konuları bağlamında sorgulanması gerekir. Çünkü görev bilinci normal şartlarda bireyi suç ve sorumluluk yüklenmesi gereken eylemleri yerine getirmeye itebilmektedir ve Nasyonal Sosyalizm rejimi tarafından verilen emirleri uygulamaları, onların suç ve sorumluluktan muaf olduğu anlamına gelmemektedir. Bu konu ile ilgili olarak savaş sonrası Almanya tarihinde suç ve sorumluluk gerçekliği farklı alanlarda ele alınmıştır.

Örneğin savaş sonrası Alman edebiyatının üyeleri suç ve sorumluluk gerçekliğini geçmişle hesaplaşma ve onun üstesinden gelme unsuru olarak değerlendirmişlerdir. Bu gerçeklik bir katharsis işlevi görmüştür (Tatlıcı, 2014, s.29). Savaşa asker olarak katılarak savaşı yaşayan ve savaş sonrası döneme tanık olan roman yazarı Lenz’in bu konuları sık sık eserlerinde konulaştırması yoluyla yazma eylemi ile katharsis yaptığı savunulabilir. Onun ele aldığı konular arasında bir otoriteye dayalı görev bilinci öne çıkanlardandır. Arendt’e (2012, s.144) göre emir ve emre itaati zorunlu hale getiren siyasi deneyim savaş alanında bulunmaktaydı. Kararların hızla alınıp uygulanabilmesi gerekliliği ve tehlikenin varlığı, bir otoritenin oluşturulması için gerekli nedenlerdi.

Otoritenin sağlanması için komutlara her daim uyum şarttır. Buna karşın savaşın sonunda bir otoriter rejim olarak Nasyonal Sosyalizm’in gücü sarsılmıştır ve askerler arasında görev bilincini eleştirenler kendini göstermiştir. Çünkü sadece akıl odaklı yaşamın sorgulanmaya açık olduğu gerçekliği yavaş yavaş kendini göstermeye başlamıştır.

Kant, akıl kavramını öne çıkararak, akla uygun davranışları sınıflandırmakta ve toplumsal çıkarları ön planda tutmaktadır. Akıl temelli hiyerarşik bir yapının sorunları çözüyormuş gibi görünmesi Aydınlanmanın eleştirilen tarafıdır. Kant'a göre aklın toplumsal ve bireysel kullanımları vardır. Bilim insanları belirli bir okur grubu için yazdıklarından onların akıl kullanımları toplumsal kullanım içinde yer alır, emir altındaki asker ve memurlar ise emirleri uygulamakla görevli olduğundan emirleri kendi akılları doğrultusunda değiştirememektedir. Askerin emre itaati, akla dayalı hiyerarşik yapının tepesindeki otoriteyi gösterir. Askerin davranışları otorite tarafından belirlendiğinden ona emirleri uygulamaktan başka bir çare kalmamaktadır. Burada kendi içinde çelişkili gibi duran otorite kavramına ulaşılmaktadır (Zengin, 2019, s.193). Lenz'in diğer eserlerinde de eleştirilerinin odağında yer alan, Arendt'in de değindiği otoriteye kayıtsız şartsız itaat, II. Dünya Savaşı'nda yaşanan vahşetin en büyük nedenlerinden birisidir. Sadece akıl, rasyonalite temelli ve sonuç odaklı uygulamaların nelere sebep olabileceği II. Dünya savaşında yaşananlar dikkate alındığında net bir biçimde görülmektedir. İyi bir memur, iyi bir asker olmak adına sorgusuz sualsiz uygulanan emirlerin Nasyonal Sosyalizm yönetiminin en büyük dayanağı olduğu savaş sonunda emirlerin uygulanamaz duruma gelmesi ve III. Reich'in yıkılması ile ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bireylerin davranış ve kararlarında analitik düşünme becerisine sahip olması doğruya ulaşma adına gereklidir. Bu analitik düşünme becerisinin iyi olana ulaşmadaki önemi romandan yapılan aşağıdaki şu alıntıda da yer almaktadır:

“Bak Walter: Her zaman iyi olana yönelmeliyiz. Basit geliyor, biliyorum. Ama kötülüğün çeşitli görünüşleri olduğu için, hastalık bulaşmış amaçların gözden geçirilip değiştirilmesi, zararlı taraflarının ortaya çıkarılması ve bilgi birikimiyle varılan sonuçlardaki açıkların kapatılması gerekiyor. Bunu yapabilmek ise çok büyük bir analitik yetenek ve insanın kendine karşı tamamen açık olmasını gerektiriyor. Yirmi yıl boyunca peşinde koştuğun bir şeye, sadece yanlış olduğunu anladığında değil, aynı zamanda basit, kötü niyetli, tehlikeli ve öldürücü olduğunu sezdiğinde de tekme atabilecek güçte olmak lazım (Lenz, 2018, s.82).

Bu alıntı analitik düşünme becerisinin, içinde yaşanan çağda yanlış, kötü ve öldürücü etkisi olduğu anlaşılan her şeyin bir kenara

birakılmasını zorunlu kıldığını göstermektedir. Bireylerin düşünme becerisinin köreltildiği Nasyonal Sosyalizm döneminde ise koşulsuz itaat etme yaşanan vahşette kötülüğün sıradanlaşmasına, ölümün insana olması gerekenden daha yakın olmasına, suç ve masumiyet gibi insanın temel hakları ile ilgili kavramların anlamının flulaşmasına neden olmuştur. Ancak bu durum savaş sonrası dönemde yaşananların sorgulanması ile birlikte suçlu ve sorumluların belirlenmesini engelleyememiştir.

Arendt'e göre, itaat etmenin ve emirleri uygulamanın masumiyetle alakası yoktur. Totaliter rejimin emirlerini uygulayanlar, var olan düzenin devamını sağlarlar. Bu nedenle, olayların kötü sonuçlarından muaf tutulamazlar ve sorumludurlar. Bu suçları işleyenler, emirleri uygularken ne yaptıklarının bilincinde değildirler. Bu kişilerin fiksiz olmaları, suç işlemelerinin nedenidir. Bu bağlamda kötülük ve fiksizlik birbiri ile ilişkilidir (Erdem, 2010, s.13-14). Kant, insanın pratik aklını kullanarak hukukun temelleri olan bazı ilkeleri bulabileceğini belirtir. İnsan yasalara uymaktan fazlasını yapabilir, itaat etmeyebilir, özgür iradesini hukukun kaynağı olan pratik akıl ile özdeşleştirebilir. Eichmann'a göre bu kaynak Führer'dir. Eichmann sürekli görevini yerine getirmiştir, kendi eğilimlerine göre davranış göstermemiştir (Erdem, 2010, s.8).

Bu noktada aklın yanında vicdani ilkeler ve ahlaki değerlerin bireylerin kararlarındaki önemi ortaya çıkmaktadır. Ancak savaş koşullarında bu ilke ve değerlere göre hareket etmek kolay değildir. Örneğin Proska'nın savaşa karşı tavrı olumsuz olmasına karşın şartlar onu savaşa sürüklemektedir. Bir gün devriyedeiken Wanda'yı düşman saflarında görür. Yine başka bir gün istemeye istemeye bir düşmanı öldürür ve onun Wanda'nın abisi olduğunu öğrenir. Savaş dönemi koşulları Proska'yı bu duruma getirmektedir. Aynı koşullar altında onun gibi savaşa karşı olan bireylerin de benzer şeyleri yapmaları olasıdır. Savaşın sonu yaklaşmaktadır, savaş koşullarında onun arkadaşları arasında firar edenler olmuştur. Kendisi de bir gün partizanlara esir düşünce Tamaschgrodt istasyonuna götürülmüştür. Burada nöbetçi ona şunları söyler:

“Yenildiğiniz anda kardeş olmak istiyorsunuz. Çok tanıdık. Ne zaman ki merhamete ihtiyaç duyuyorsunuz, kirli hayatınız değerli oluyor, korkuya kapılıyorsunuz, ancak o zaman kardeşlikten söz ediyorsunuz (...). Kardeşlik: Kaybedenler hep

böyle söyler. Dünyada kefarete ödemenin daha iğrenç, daha ucuz bir yolu yok. Kardeş dersin ve her şey unutulur, öyle mi? Silah senin elinde olsaydı da kardeş diyecek miydin bana?" (Lenz, 2018, s.178).

Aslında bu ifadelerde savaş sırasında şiddetin her türlüünü kullanmaktan kaçınmayan Nasyonal Sosyalizm rejiminin uygulayıcılarının, emir komuta sistemi içinde yer alanların yenilgi yaklaştığında ve savaşı kaybettiklerinde kardeşlik ve merhamet kavramlarını öne sürmelerine yönelik bir eleştiri söz konusudur. Arendt (2012) de Nisan 1944'te Nazilerin yeterince insan gücü kalmadığına ve kararlı bir muhalefetle karşılaşınca sertliklerini koruyamadıklarına dikkat çeker. Gestapo¹ ve SS² üyelerinin bile amansızlığı şefkatle bir araya getirdiğini belirtir.

Buna karşın gerçekten Proska gibi savaş taraftarı olmayan, vicdanın bir köşesinde insani özelliklerini koruduğunu kanıtlayan Almanlar da vardır. O savaş mağduru bir Alman olarak vicdani hesaplaşmalara girmektedir, ancak kötülüğün sıradanlaştığı bu savaş onu yine öldürmeye zorlamaktadır. Esirliği sırasında Wolfgang ile karşılaşır ve beraber düşman tarafına geçerler. Proska ve Wolfgang, Almanlara karşı savaşan bir saf değiştiren olmuştur artık ve saf değiştirmelerinin gerekçeleri ahlaki değerlere dayanmaktadır. Lenz'in romanda bireylerin kendi bilinçlerini kullanarak ahlaki yargılara varmaları gerektiğine ve her bireyin bu yargılamalar sonucu vereceği kararlardan sorumlu olduğuna işaret etmektedir. Bunun yanında Lenz romanda yer yer, insanların emirleri yerine getirmek için başka insanları nasıl öldürdüğünü ve onların psikolojik durumlarını tartışmaktadır. Bu insanların yok edilmeleri emrini uygulayanlar elbette ki emirleri yerine getirmektedir. Ancak bu vahşeti yerine getirmeleri onların ahlaki ve vicdani değerler ile kendiliğinden bir şeye başlama becerilerinin yok edildiği anlamına gelmektedir.

Arendt, totaliter tahakküm altında bireylerin kendiliğinden yeni bir şeye başlamalarının köreltilmesine ve yok edilmesine şahit olmuştur. Bu durum hem toplama kamplarında hem de dışarıdaki yığınlar arasında görülmüştür. Toptan tahakküm insanı özne yapan kendiliğindenlik özelliğini büyük ölçüde tahribata uğratmıştır (Çoşkun, 2019, s.43). Roman olay örgüsü içinde de totalitarizmin,

¹ Nazi Almanyası Gizli Polis Teşkilatı (Almanca açılımı: Die Geheime Staatspolizei)

²Nazi Almanyası'nda Koruma Timi (Almanca açılımı: Schutzstaffel)

bireyin kendiliğinden bir şeye başlayabilme becerisine olumsuz etkileri dikkate alınmalıdır. Savaşın son dönemlerinde totalitarizmin ördüğü duvarlar yıkılmaya başladığında, Proska ve Wolfgang artık kendiliğinden bir şeye başlama iradesini göstermeye başlamışlardır. Saf değiştiren Proska ve Wolfgang savaş döneminde yaşananların belleklerinde yer edindiğini ve yakalarını bırakmayacağını bilmektedir. Ancak onlar içinde bulunduğu koşullara zorunlu olarak gelen ya da vicdani yargılamalar sonucu doğruyu bulan Almanlar olarak yaptıklarının insanlığın özgürlüğü adına gerekli olduğunun farkındadırlar. Buna karşın Proska da savaşın son döneminde subayın verdiği ilk emri yerine getirerek saf değiştirmiştir. Savaştan kurtulmak, özgürlüğe kavuşmak için saf değiştiren Proska, aynı savaşın karşı tarafında yine ölüm, vahşet ve şiddet içine düşmüştür. O, yine emir komuta zinciri içinde ve emirlerin sorgusuz uygulanması gereken bir düzen içinde bulmuştur kendini. Keskin nişancılar o “eğlenceli hedefleri” anıyorlardı ifadeleri aslında bu tarafta da şiddetin ve vahşetin olduğunu, burada da kötülüğün, ölümün normalleştiğini göstermektedir. Hitler döneminin şiddetini durdurmak için başvuru olan yöntem yine şiddetin kendisinden başkası değildir. Bunun sonucunda savaşın son dönemlerinde yaşananlar kimi zaman “Her eylem gibi şiddet pratiği de dünyayı değiştirir; ama en olası değişim, daha şiddetli bir dünya doğrultusundadır” ifadelerini doğrulamıştır (Arendt, 1997, s.90). Hiddet ortaya çıkaran olaylar karşısında şiddete başvurmak muazzam bir cazibeye sahiptir. Kafa yorarak eyleme geçmek şiddetin doğasına aykırıdır. Ama bu şiddet ve hiddetin akıl dışı olduğu anlamına gelmez. Kamu ve özel yaşamında şiddetin anındalığının tek çare olduğu gerçeklikler söz konusudur. Yani bazı durumlarda şiddet adaletin terazisini dengelemede tek çaredir. Şiddet doğal insani durumlar arasında yer alır ve insanın buna karşı tedavi edilmesi onun insanlıktan çıkarılması demektir. Ancak insanların adalet için kanunları kendileri uyguladıkları bu eylemler, uygar toplumlarda anayasaya aykırı davranışlardır (Arendt, 1997, s.72). Çünkü şiddet ve hiddet akıl dışı olmasa da uygar toplumların temel dayanağı olan ahlak ve vicdan gibi değerlerle uyuşmamaktadırlar. Bu nedenle uygar toplumlarda savaşın ve şiddetin hiçbir biçimde bir amaca ulaşmak için meşrulaştırılamayacağı söylenebilir. Bu düşünceyi hayata geçirmenin o kadar kolay olmadığı II. Dünya Savaşı sürecinde roman başkahramanı Proska kendine güven veren bir dünya arayışındadır. Fakat onun özgürlüğe ulaşmak için Batı’ya ilerleyiş içindeki yeni tarafta bulunması onu ölümle yüz yüze getirmektedir. Katıldığı taraf

ilerlemektedir, ancak birey olarak Proska kendini korumak için savaş şartlarında şiddet uygulayıcısına dönüşmektedir. Proska, Hitler rejimine karşı ilerlerken Rogalski'yi yani eniştesini yanlışlıkla vurarak öldürür ve aynı zamanda kız kardeşi Maria'ya ulaşır. Buna karşın eniştesini vurduğunu ona söyleyemez. Söyleyemediği bu anı onun peşini bırakmaz, omuzlarında bir yük olarak kalıp roman kurgusunun çatısını oluşturur. Arendt'in (2012, s.119) cümleleri ile ifade etmek gerekirse "Eyleme başlayan herkes, sadece kendi edimiyle her şeyi değiştirdiği ve onu daha da öngörülemez yaptığı için, sonunu asla önceden söyleyemeyeceği bir şeyi harekete geçirdiğini bilmelidir". Bu nedenle başvurduğu şiddetin sonucunu öngöremeyen Proska, vicdani yükünü ömür boyu taşıyacağı bir sonuçla baş başa kalır. Ayrıca bireylerin savaş sonrası dönemde savaş döneminden kalma alışkanlıkların etkisinden kurtulamadıkları romanda yer yer ele alınmıştır.

Proska caddede gezerken iki yaşlı kadın görür ve konuşmak için onların peşinden gider. Ancak kadınlar ondan kaçarak evlerine giderler. O da arkalarından evin girişinde bir nişe saklanarak onları dinlemeye çalışır. Daha sonra oradan koşarak kaçması, arkasına bakıp takip edilip edilmediğini kontrol etmesi, tavernada gördüğü dans eden tek elli adam, yatakta uyumaya zorlanması ve hep silah taşımaya alışkın boş ellerini cebinde saklaması gibi durumlar sadece Proska'nın değil, savaşı yaşayan herkesin peşinden gelen gerçeklerdir. Savaştan geriye kalan bu gerçekler bireylerin yaşamına sinmiştir ve öyle kolay kolay ortadan kaybolmayacaklardır. "Ev sahibini düşünmek gereksizdi gerçi, ama Proska yeni durumuna bu kadar çabuk alışamıyordu, bu yüzden de istemsizce pencerelerin altından iyice eğilerek, içeriden görülmeyecek şekilde geçmeye çalıştı" (Lenz, 2017, s.229) gibi ifadeler de savaş sonrası dönemde savaşı unutamayan bireylerin ruh halini yansıtır. Bireylerin bu ruh halini, içinde bulundukları dönemin ve yeni düzenin dayatmaları daha da zor bir duruma sokar. Onlar aradıkları barış ve özgürlük ortamını bulamamışlardır. "Ama savaşma zorunluluğu-farklı bir savaş biçimi tabii- bitmedi. Sosyalist toplumlar durulmadı. Durgunluk, burjuva dünyasında var sadece, bu yüzden her burjuvanın sfinker kaslarına kramp giriyor" (Lenz, 2017, s.228) cümleleri II. Dünya Savaşı'ndan sonra savaşın farklı biçimde devam ettiğine işaret eder. Arendt'in (1997, s.15) belirttiği gibi II. Dünya Savaşı'ndan sonra barış değil, soğuk savaş ve askeri-sınai-emek gelişmiştir.

Savaştan çıkan Almanları farklı bir baskıcı düzen beklemektedir. Hitler rejiminden kaçan bireyleri başka bir totaliter düzen silikleştirmeye devam etmiştir. Buna karşın Hitler döneminin totaliter uygulamalarını benimseyen toplum için Doğu Almanya'daki yeni düzene ayak uydurmanın çok zor olmadığını söylemek de yanlış olmaz. Arendt'in (2012, s.16-17) de dile getirdiği gibi trajik olan ülkenin Nazi işgalinden kurtuluşunun otomatik olarak küçük ve gizli özgürlük adalarını yok etmesi değildi, çünkü bu kaçınılmazdı ve onu miras alıp sorgulayacak, hakkında düşünecek kimsenin olmadığı fark edildiğinde trajedi başladı.

Nazi rejiminden sonra Doğu Almanya'daki durum toplumdaki bireylerin tedirgin olmalarına neden olacak kadar huzursuz edicidir. Proska'nın bürodaki çalışma arkadaşları hızla değişiyordu. Geliyorlar, işlerini yapıyorlar ve bir gece kayboluyorlardı. Proska bunun sorumlusunu bilmiyordu ve bu olanlardan huzursuz olmaktaydı. Tüm bu yaşananlara rağmen Proska bütün bunları kimin yaptığını bilmiyordu. Bu noktada Arendt'in bakış açısı ile yeni bir egemenlik biçiminden söz edilebilir. Arendt'e (1997, s.44-45) göre Avrupa ulus devletlerinin yükselişine eşlik eden mutlak iktidarlara, kadim Yunan'dan bu yana var olan monarşi ve oligarşide tek ya da birkaç kişinin, aristokrasi ve demokraside en iyi ya da çoğunluğun egemenliğine bugün egemenlik biçimlerinin en son ve en güçlü biçimi eklenebilir: ne tek ne de en iyi kişinin, birkaç kişinin ya da pek çok kişinin sorumlu tutulmadığı "Hiç Kimse"nin egemenliği olarak betimlenen bürokrasi ya da karmaşık bir bürolar sistemi eemenliği. Eğer tiranlık hesap vermekle yükümlü olmayan hükümet olarak adlandırılacak olursa "Hiç Kimsenin" egemenliğinin en tiranca olan olduğu nettir. Yapılanlar ile ilgili hesap verecek kimse yoktur. Sorumluluğun kimde olduğu ve düşmanın kim olduğu belirlenemez.

Savaş sonrası Doğu Almanya'da kurulan yeni düzende düşmanın kim olduğu belli değildir ve yanı başınızdakinin bile düşman olması beklenebilir. Bu durum, tıpkı Proska gibi diğer bireyleri de huzursuz eder. O, tanıdığı en üst düzey yetkili olan albayla görüşmeye gitmek için işten erken çıkar ve bürodan çıkınca gezerek istasyona gelir. Orada bekleyenlerin kendisi ve bir yaşlı adam dışında kadın ve çocuklardan oluştuğunu fark eder. Onlar treni beklemektedir ve gelen trenin vagonlarından sadece erkekler inerler. Proska, bunların arasında Zwizsos'u görür. Burada ilginç olan romanın başlangıç bölümlerinde Proska cepheye giderken mayına

çarpan lokomotif devrilince onu, Zwizsos bulur ve onu korugana götürür. Romanın son bölümlerinde ise Zwizsos cepheden arta kalan askerler arasında istasyona gelince onu Proska tesadüfen görür. Ama Zwizsos ona selam vermeden ondan kaçır. Bu durumun nedeni toplumda bireylerin birbirlerinden korktuğu bir atmosferin varlığında aranabilir.

Proska albayın yanına geldiğinde onunla tartışır. Ona, onlara uymayanları ortadan kaybettiklerini, bir sabah aniden işe gelmediklerini, kimsenin yerlerini bilmediklerini söyler ve bu insanlara ne olduğunu sorar. Ardından albaydan şu sözleri duyar:

“Sadece kendine sakladığın bir şeyi benim de biliyor olmama üzölmüş gibisin. İnan bana, risksiz bir devrimi gerçekleştirmenin tek yolu da burada gizli. Sizin ne bildiğinizi bilmeseydik, ne istediğinizden haberimiz olmasaydı, sobanın yanına uzanıp büyükannemizin bizi beslemesini bekleyebilirdik (...). Devrimin sadece tek bir koşulda başarılı olacağını gördüğümüz için. Ve bu koşul sizin ne bildiğinizi bilmek zorunluluğunu gerektirir, bizim bilgimiz, ancak kafanız içindeki bilgiyi keşfettiğimizde geçerlidir” (Lenz, 2018, s.245-246).

Albayın bu sözleri bu yeni totaliter düzenin kendini korumak adına bireylerin bireyselliklerini, düşüncelerini ve özgürlüğünü boyunduruk altına alındığının kanıtıdır. Ondan gizli düşünmek artık çok zordur, Hitler dönemindeki gibi insanların topluca yok edilmeleri olmasa da yine o dönemdeki gibi düşünceler prangalanmaktadır. Bu dönemdeki totaliter düzenin romandaki en üst düzey uygulayıcısı Proska'nın tanıdığı albay, görünmeden ve bilinmeden düzenin yürümesi için emirleri yerine getirmektedir. Konuşma sırasında “Pencereden görölmek hoşuma gitmiyor” ve “Kendimi savunmasız hissediyorum. Bunu anlayabiliyor musun?” (Lenz, 2018, s.247) ifadelerini kullanmasından albayın da savaş dönemindeki gibi pencere önünde hedef olma korkusu yaşadığı anlaşılır. Albay sadece rasyonalite temelli düşünürken, “Tanrı karartma perdesinin arkasından da görür” (Lenz, 2018, s.248) diyen Proska, vicdani ve ahlaki ilkelere sahip bir karakter konumundadır. Kimse görmese de yapılan eylemin ahlaki ve vicdani kabullerle örtüşmesi gerektiği meselesi onun için öne plandadır. Bu bağlamda emirleri ve totaliter düzenin uygulamalarını sorgulayarak Proska, otorite tarafından istenmeyen bir davranışta

bulunur ve otorite onun peşine düşer. Çünkü Arendt'in (1997, s.62) de belirttiği gibi totaliter rejim tüm iktidarlardan korktuğu için düşmanlarının yanı sıra dostlarına ve destekçilerine karşı da işleyebilmektedir.

Romandaki olay örgüsü de bu yönde gelişir. Proska albayın yanından ayrılınca eve gitmez, her zaman uğradığı birahaneye gider. Orada Kunkel ona evde onu bekleyenler olduğu ve ortadan kaybolması gerektiğini söyler. Gece yarısından sonra karşılaştığı bir kadınla beraber nöbetçileri atlatarak sınırı geçerler. İstasyona gidip kuzeye giden trene biner. Özgürlük arayışı ile birlikte umut beklentisi içinde olan Proska istasyonda indiğinde orada bir plakette ilanları görür. Bunlara bakarken “Kayıp kocam Kurt Rogalski hakkında bilgisi olan var mı? Son olarak Doğu Prusya’da, Sybba’da görülmüştür. Görenlerin eşi Maria Rogalski’ye bildirmesi rica olunur” (Lenz, 2018, s.255) yazan ilanı görür. Bu noktada Proska geçmişi ile hesaplaşmaya sokulur: “Maria, kız kardeşin, kocasını arıyor. Onu sen öldürdün. Onun senin atış menziline girdiğine herkes şahitti. Ama bükülen senin parmağın, geri tepmeyi karşılayan senin omuzlarındı” (Lenz, 2018, s.255-256). Bu alıntıda dönem şartlarında onun nefsi müdafaa nedeniyle eniştesini yanlışlıkla öldürdüğü, bunun vicdani sorumluluğunun ise olayın uygulayıcısı olan Proska’ya ait olduğu dile getirilir. Özgürlüğüne ulaşmak için davranış, uygulama ve eylemlerinde aklın yanında, ahlak, duygu ve vicdanın birlikteliğinde yargıya varan Proska, bu olayla hesaplaşmasında da aynı yolda yürür. Proska kız kardeşine gerçekleri yazmaya cesaret edene kadar aradan aylar geçer. Bir gün postacı, ona Maria’ya gönderdiği mektubu geri getirir. Üzerinde “Teslim edilemedi. Alıcı bilinmiyor” (Lenz, 2018, s.256) yazmaktadır. Böylelikle yazar, olay örgüsünün sonunda okuyucuya kız kardeşinin başına ne gelmiş olabileceğini düşündürecek şekilde romanı sonlandırır.. **Sonuç**

Bu çalışmada Lenz’in ni anlatan “Saf Değiştiren” romanı Arendt’in felsefi görüşleri ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır. II. Dünya Savaşı döneminin ve savaş sonrası dönemin anlatıldığı romanda emirleri yerine getirme ilkesi ile insanlık dışı uygulamalara başvurmaları sonucunda insanların benliklerini kaybettikleri görülmektedir. Dönem gerçeklerinin anlatıldığı roman, benzer koşullar altında tekrar böyle uygulamalara başvurulabileceği ihtimalini göstermeye yönelik bir uyarı olarak algılanabilir. Kötülüğün kaynağı bireylerin düşünme ve fikir yürütme becerilerinden yoksun

olmasıdır. Roman kurgusu içinde yer alan olaylar bu gerçeklik ile örtüşmektedir. Romanın içeriği aynı zamanda failin her zaman sonucunu düşünmeden yaptığı eylemlerden doğan suç ve sorumluluktan mesul olduğu düşüncesini de onaylamaktadır. Bu noktada aklını kullanma becerisinin yanında, bireylerin vicdani değerleri ve ahlaki ilkeleri gözeterek kararlar vermesi gerektiği gerçekliğinin romanda iletilmek istenilen mesajlar arasında yer aldığı sonucuna varılabilir.

Romanda başkarakter Proska'nın savaşın son dönemlerinde ahlaki ilkeler ile doğruyu bulma ve özgür iradesi ile karar verme çabası dikkat çekmektedir. Roman kurgusunda Almanların da savaş döneminde vicdani hesaplaşmalar yaşadığı, onların da savaş mağduru olduğu görülmüştür. Öyle görünüyor ki artık yaşanan olaylar tek bir sonuca ulaşmak yerine, birbiri ile zıtlıklar içeren gerçeklikleri beraberinde getirebilmektedir. Bu durum olayları ve bu olayların sonuçlarını ele alırken çok boyutlu yaklaşımların benimsenmesini gerektirmektedir. Mesela Almanların arasında görev bilinci ile emirleri düşüncesizce yerine getirenler olduğu gibi, bunları sorgulayan, ancak dönem koşulları dolayısıyla savaşa katılanlar da bulunmaktadır. Bu insanlar, kendi özgür davranışlarına yöneldikleri savaşın son dönemlerinde totalitarizmin silikleştirmesinden kurtulup birey olarak kendilerini ortaya koymaya başlamışlardır. Saf değiştirip özgürlüğü arayan Almanlar, savaş sonrası dönemde Doğu Almanya'da tekrar totaliter bir düzenle karşı karşıya kalmış ve yine çıkmaza sürüklenmiştir. Proska böyle bir durumda özgürlük arayışını sürdürmüş ve Batı Almanya'ya geçmiştir. Ancak yaptıklarından ve yapılanlardan dolayı suç ve sorumluluk taşıyan Proska'nın savaş döneminde yaşadıkları anısal bellekte kazanmış ve peşini bırakmamıştır.

Lenz'in romanda ortaya koyduğu Almanların da Hitler rejimi ve savaş döneminin mağduru olduğu gerçekliği, onları savaş sırasında yaşananların suç ve sorumluluğunu taşımalarından muaf kılmamaktadır. Romanda bu durum başkarakter Proska aracılığıyla okuyucuya sunulmuştur. Onun vicdani, insani ve ahlaki değerleri gözeterek hareket eden Almanları temsil ettiği ileri sürülebilir. Romanda başkarakter Proska aracılığı ile bireyin düşünme becerisi ve vicdani sayesinde iyi ile kötü arasında ayırım yapabileceğini anlatan, insani değerlere uygun kararlar verebileceği gösterilmiştir. Proska, emir-komuta zinciri ya da yerimde kim olsa aynı şeyleri yaparak

emirleri uygulardı gibi bahanelere sığınmak istememiş, savaş döneminde ve sonrasında kötülüğün uygulamasının önüne geçmeye çalışmıştır. Her türlü emre itaat etmek ve mutlak başarıyı ilke edinip sonuca odaklanmak yerine sorgulamayı, şüphe duymayı ve insani değerlere göre hareket etmeyi kendine ilke edinmiş bir karakter konumundadır.

Kaynakça

- Alperen, A. ve Salur, H. (2008). Hannah Arendt'te Şiddet ve Şiddetin Kaynağı Üzerine Din Sosyolojik Bir İnceleme. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 65-95.
- Arendt, H. (1997). *Şiddet Üzerine*. (Çev. Bülent Peker). İstanbul: İletişim
- Arendt, H. (2012). *Kötülüğün Sıradanlığı* (2.baskı) (Çev. Özge Çelik). İstanbul: Metis Yayınları.
- Arendt, H. (2012). *Geçmişle Gelecek Arasında* (4.baskı) (Çev. Bahadır Sina Şener). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bakır, K. (2015, Bahar). Hannah Arendt'te Kötülük Problemi. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 25, 97-113.
- Başok Dış, S. (2017). Kötülüğün Sıradanlığı Karşısında Özerk Birey. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (23),180-201.
- Çoşkun, B. (2019). *Hannah Arendt'te Sorumluluk, Düşünme ve Yargılamanın Anlamı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Erdem, H. (2010). Hannah Arendt'in Eichmann Davası Üzerine Düşünceleri. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (9) , 4-19.
- Gögebakan, T. (2004). *Tarihsel Roman Üzerine*. Ankara: Akçağ.
- Kısa, A. Y. (2017). *Siegfried Lenz'in Öykü ve Romanlarında Hayatın Anlamlandırılmasına Yönelik Sorgulamalar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kundera, M. (2012). *Roman Sanatı* (4. Baskı) (Çev. Aysel Bora). İstanbul: Can.
- Lenz, S. (2018). *Saf Değiştiren* (Çev. Ayşe Sarısayın). İstanbul: Can.
- Özakın, D. (2019). "Kötülüğün Sıradanlığı": Aleksandr Soljenitsin'in Sovyet Çalışma Kampı İzlenimlerini Hannah Arendt'in Kavramlarıyla Okumak. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 431-449.
- Özgü, M. (1962). İkinci Dünya Savaşından Sonra Alman Edebiyatı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2).
- Sarı, A. (2015). Kurmaca ve Toplumsal Bellek. İçinde: *Kurmacanın O Kadim Unsurları* (69-155). Konya: Çizgi kitabevi.
- Tatlıcı, R. M. (2014, Sonbahar). Bernhard Schlink'in "Der Vorleser" Adlı Yapıtında Geçmişle Hesaplaşma Olgusu. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 27-36.

- Uyanık, G. (2011, İlkbahar). Bernhard Schlink'in "Okuyucu" Adlı Romanında Eğitim Olgusu. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 137-146.
- Yılmaz, Z. (2007). Hannah Arendt'in Özgürlük Anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1) , 227-235.
- Zengin, B. (2019). Geçmiş Doğru Yargılamak. "Görev" ve "Otorite" Kavramlarının İzinde Lenz'in "Deutschstunde" Başlıklı Romanı. In: T. Balcı, A. O. Öztürk, E. Serindağ (Ed.), *Schriften zur Sprache und Literatur III* (s.191-202). London&Istanbul: Ijopec Publication.

SAADET İKESUS ALTAN'IN HAYATI VE SES EĞİTİMİ KİTABININ İNCELEMESİ

LIFE OF SAADET İKESUS ALTAN AND REVIEW OF "VOCAL EDUCATION" BOOK

*Ömer TÜRKMENOĞLU**
*Hande YILMAZ***

Özet

Müzik eğitiminde ilklere imza atmış bir eğitimci olmanın yanı sıra, operadaki sanat hayatında da ilkler yaratan başarılı bir sanatçı olan Saadet İkesus Altan hakkında çok fazla araştırma yapılmamıştır. Bu sebeple bu araştırma Altan'ı tanıtmak, başarılarına, yaşamı boyunca yaptığı ilklere yer vererek bunları gelecek nesillere aktarmak ve ses eğitimi alanında yazılmış ilk kitabı inceleyerek sonuçlarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada, literatür taraması yöntemi kullanılarak Altan'ın hayatı araştırılmış ve yazmış olduğu “Ses Eğitimi ve Korunması” adlı kitabın incelemesi yapılmış, inceleme sonucunda günümüz ses eğitimi kitaplarıyla karşılaştırılarak, güçlü ve zayıf bulunan yönleri ortaya konmuştur.

Kaynaklardan edinilen bilgilerle ve yapılan incelemelerle ulaşılan sonuçlar açıklanmıştır.

Altan Avrupa’da sahneye çıkan ilk Türk kadın opera sanatçılarından. Günümüze kadar yetişmiş birçok ses sanatçısı ve eğitimcisinin hocası olması sebebiyle “hocaların hocası” olarak anılmaktadır. İlk Türk kadın ses eğitmeni, opera yönetmeni ve ses eğitimi alanındaki ilk kitabın yazarıdır.

Altan’ın, Türk gırtlığına uygun bir teknik geliştirmek için kendi bilgi birikimlerini, deneyimlerini ve aldığı eğitimlerini kitabına aktarması, kitabın

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Bölümü Müzik ABD Ankara /TÜRKİYE, omerturkmenoglu@gazi.edu.tr. ORCID: 0000-0002-2539-3600

** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD Ankara /TÜRKİYE handeyilmazofficial@hotmail.com ORCID: 0000-0001-5649-1708

yazıldığı döneme göre oldukça donanımlı ve günümüzde bu yönde yazılmış kitaplarla kıyaslanamayacak ölçüde güçlü olduğu saptanmıştır. Türkiye’de alanında yazılmış diğer kitaplara temel oluşturması bakımından çok önemlidir. Altan, kendisinden sonraki kuşaklara hem sanatçı hem de eğitmen olarak çok büyük örnek teşkil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Saadet İkesus Altan, ses eğitimi, kitap incelemesi

Abstract

Not much research has been done on Saadet İkesus Altan, a successful artist who created firsts in the art life in opera in addition to being an educator who broke grounds in music education. For this reason, this research was carried out in order to introduce Altan, to pass on her achievements and the firsts she made throughout his life, to transfer them to future generations, and to reveal the results by examining the first book written in the field of vocal education.

In the research, Altan's life was investigated using the literature review method and the book “Vocal Education and Conservation” was reviewed. As a result of the review, its strengths and weaknesses were revealed comparing it with today's vocal education books.

The information obtained from the sources and the results obtained by the reviews are explained.

Altan is one of the first Turkish female opera singers to perform in Europe. She is known as the "doyen of the educators" because she is the educator of many vocal artists and educators who have been trained until today. She is the first Turkish female voice instructor, opera director and author of the first book in the field of vocal education.

With Altan's transfer of her knowledge, experience and education to her book in order to develop a technique suitable for the Turkish throat, it has been determined that the book is quite well equipped compared to the period when it was written and is incomparably powerful than the books written in this direction. It is also important to provide a basis for other books written in this field in Turkey. Altan sets a great example to the next generations, both as an artist and as an educator.

Key Words: Saadet İkesus Altan, vocal education, book review

Giriş

1.1 Ses Eğitimi Kurumlarının ve Türk Operasının Başlangıcı

Cumhuriyetimizin Kurucusu Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk birçok alanda reform ve değişiklikler yapmıştır. Cumhuriyet’in ilan

edilmesiyle birlikte müzik eēitimine ve müzik sanatının kurumsallaşmasına da etkisi olmuştur. Sanatın, bir milleti geliştirip medeni alemdede bir üst kademeye çıkaracağını, sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından birinin kopmuş olacağını ifade eden Ulu  nder Mustafa Kemal Atatürk, bu alana öncülük ederek yenilikler getirmiştir.

Atatürk’ün sanatla ilgili s ylediēi şu söz bu alana verdiēi önemi ortaya koymaktadır:

Bir millet sanattan ve sanatkardan mahrumsa tam bir hayata malik olamaz. Böyle bir millet bir ayaēı total, bir kolu  olak, sakat ve alil bir kimse gibidir. Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir (Wikis z, 2021). Bu ifadedende anlaşıldıēı gibi bir devletin kalkınması ve ilerlemesi için en temel ve en önemli etkenlerden biri sanattır, dolayısıyla müziktir.

Cumhuriyet ilan edildiēinde Türkiye’de iki müzik kurumu bulunuyordu. Biri Mızıkai Hümayun, diēeri ise Darülelhan’dı. Darülelhan 1917 yılında kurulmuş, 1921 yılında kapatılmış, fakat Cumhuriyetin ilanıyla yeniden açılmıştır. Darülelhan belediye konservatuarına dönüştürülmüş, bu kurumda Türk m ziēinin yanı sıra Batı m ziēi eēitimi de verilmeye başlanmıştır. Türk m ziēiyle Batı m ziēi eēitiminin birlikte verildiēi tek kurumdur.

Osmanlı döneminde, genellikle Türk musikisi üzerine eēitim verilen Darülelhan’da nazariyat, Türk musiki usulleri, solfej, şan, Türk dini musikisi, musiki tarihi, Türk musiki aletleri, piyano, viyolonsel ve kompozisyon gibi derslere yer verilmekteydi. İlkokuldan sonra dört yıllık bir süre içerisinde eēitim veren kurum, önemli musiki eserlerini tespit etmek, notaya almak, yayınlamak ve folklor araştırmaları gibi son derece önemli ilmi çalışmalar yapmıştır (Madak, 2019, s.20).

Darülelhan’da ses eēitimi dersleri verilmiştir. Fakat bu dersler daha çok taklit yoluyla meş usulüne dayalıdır. Cumhuriyetin ilanından sonra ses eēitimiyle ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmış ve eēitim için yurtdışına  ērenciler gönderilmiştir. Ses eēitiminin kurumsallaşması, okullara ders olarak girmesi ve sadece ses sanatçısı yetiştiren bölümlerin kurulması bu dönemde olmuştur.

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte 1 Eylül 1924 yılında Ankara’da kurulan ve 1 Kasım 1924’te 6  ērencisi ile hizmete giren Musiki Muallim Mektebi, Türk Müzik tarihi açısından çok önemli bir yere

sahiptir. Bu kurum Türkiye Cumhuriyeti'nin müzik alanında öğretmen yetiştiren ilk kurumudur (Uçan, 2005, s.226-233).

Türkiye'deki müzik eğitiminde temel amaç; kendi öz müziğimizden kopmadan, Batının bilgisinden, eğitiminden, teknik ve temelinden yararlanarak geliştirilmiş bir müzik sistemi oluşturmak, oluşturulan bu müziği duyurmak, yeni nesillere aktarmak ve eğitimini vermektir. Bu amaç doğrultusunda açılan kurumlardaki programlar da ona göre şekillenmiştir.

Mustafa Kemal Atatürk'ün Cumhuriyet dönemi müzik ilkelerini belirlerken, Ziya Gökalp'in düşüncelerinden etkilendiği görülmektedir. Bu anlamda, Atatürk müzik ilkelerini "Türk halk müziğini temel alıp Batı'da geliştirilmiş çok sesli teknik ve yöntemleri kullanarak yeni bir müziğin yoğrulması" şeklinde belirlemiştir (aktaran Madak, 2019, s.17).

Ulusal, ince duyguları, düşünceleri anlatan, yüksek deyişleri, söyleyişleri toplamak, onları bir an önce genel son musiki kurallarına göre işlemek gerekir. Ancak böylelikle Türk ulusal musikisi yükselebilir, evrensel musikide yerini alabilir" (aktaran Çuhadar, 2015, s.23).

Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda büyük önder Atatürk'ün müzik eğitimine verdiği önem doğrultusunda Musiki Muallim Mektebi Ders Programında ses eğitimi ile ilgili bazı derslerin verilmesi sağlanmış, Türkiye'de müzik eğitimi ve bu bağlamda ses eğitiminin somut yanları saptanarak incelenmiştir (Töreyin, 2008, s.8).

Ülkemizdeki eğitim kurumlarında ses eğitimiyle ilgili derslerin ve ders adlarının kronolojik olarak sıralanması şu şekildedir:

Ses eğitimi dersi ülkemizde ilk olarak 1925-1931 Musiki Muallim Mektebi eğitim programlarında "Vocal" adı altında okutulmuştur. 1936 yılında Ankara Devlet Konservatuvarında "Anadal Ses", Gazi Eğitim Enstitüsü'nde 1941'den 1969 yılına kadar "Şan-Koro" adı altında, 1969'da "Ses Eğitimi (Şan)" olarak okutulmuştur (Ayaz, 2017, s.201).

Cumhuriyet dönemi bestecilerimizden Ahmet Adnan Saygun ilk Türk operası olan ve librettosunu Münir Hayri Egeli'nin yazdığı "Özsoy" operasını bestelemiş, sergilemiş ve bu alanda öncü isimlerden biri olarak hem yeni besteler yazmaya devam etmiş hem de yeni bestelerin yazılmasında diğer bestecilere cesaret vererek yol açmıştır.

Atatürk'ün bizzat ilgisi, desteği, yönlendirme ve yönergeleriyle Ahmet Adnan Saygun ve Necil Kazım Akses tarafından üç opera bestelenmiştir. “Özsoy” operasından sonra ikinci Türk operası Ahmet Adnan Saygun'un bestelediği tek perdelik “Taş Bebek”, üçüncü Türk operası Necil Kazım Akses'in bestelediği “Bay Önder” operasıdır. Bu operalar kurumsallaşma yolunda bir ışık olmuş ve Atatürk'ün yeni girişimleriyle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Güzel Sanatlar Müdürlüğü kurulmuştur.

Dünya standartlarındaki opera ekolüne hâkim olmanın yanı sıra, Türk'e ait opera ekolü oluşturmak için de çalışmalar yapılmıştır. Bunun için şan tekniği çalışmalarıyla birlikte Türkçe diline uygun doğru artiküleyle söyleneblen Türkçe şan tekniği çalışmaları ve eğitimi için gerekli girişimler de yapılmıştır. Bu sebeple konservatuarların opera bölümlerine “Türkçe Metinli Müzikli Diksiyon” dersleri eklenmiştir.

Türkiye'de operanın ve buna bağılı olarak da şan eğitiminin gelişimi, Cumhuriyetin ilanını takip eden yıllarda ivme kazanmış, Atatürk'ün her alanda yaptığı çağdaşlaşma hareketlerinin bir örneğı olarak, 26 Kasım 1934'te Milli Eğitim Bakanının başkanlığında oluşturulan kurul ile "tüm okullarda çok sesli müzik uygulamasına geçilmesi, halk katlarında opera, operet konser v.b aracılığıyla yeni beğeninın yaygınlaştırılması, yeni besteci ve usta çalgıcıların yetiştirilmesi ve devletçe korunması" kararı alınmıştır (Ayaz, 2017, s.188).

1930'lu yıllarda Musiki Muallim Mektebi içerisinde geçici olarak kurulmuş konservatuvar sınıfları yer almaktadır. Bu sınıflar ilerleyen tarihlerde Ankara Devlet Konservatuvarı adını alarak sanatçı yetiştirmek için müzik eğitimi verilen bir kurum olacaktır. Bu kurumda dünya çapında Türk sanatçı ve eğitimciler yetişmiştir.

1936 yılında Ankara Devlet Konservatuvarı bünyesine Opera ve Şan Bölümü kurulmuştur. Bu bölüme o dönemin en iyi şan pedagoglarının (Fredri Bohm, Elvira Hidalgo, Apollo Granforte) getirilmesiyle eğitim sağlam bir temele oturtulmuştur. Bu şan pedagogları ilk opera sanatçılarının yetiştirilmesine büyük katkıda bulunmuşlardır. Daha sonra bu şan pedagoglarının yanı sıra, Saadet İkesus Altan, Muazzez Gökmen gibi şan pedagogları da değerli opera sanatçılarının yetişmesini sağlamışlardır. Böylece dünya standartları düzeyinde Türk Opera Ekolü kurulmuştur (Ayaz, 2017, s.187).

16 Mayıs 1940 yılında Büyük Millet Meclisinde çıkartılan bir yasa ile Musiki Muallim Mektebi içerisinde idareten kurulmuş konservatuvar sınıflarının: “Müzik, Opera, Bale ve Tiyatro bölümlerini içine alan bir Devlet Konservatuvarı’na dönüşmesi sağlanmıştır.” (aktaran Madak,2019, s.27).

1940’lı yıllar, çağdaşlaşma yönünde önemli adımların atıldığı bir dönem olmuştur. Çıkarılan yasalarla ve alınan kararlarla bir milletin gelişimi ve uygarlık seviyesine çıkabilmesi için o milletin sanat alanında önemli bir adım atması gerektiği vurgulanmıştır. Sanatçılar, sanatçıların yetiştirilmesinde etkili olacak eğitimciler ve eğitim yolları desteklenmiştir. Eğitim kurumlarında yapılan yeniliklerin yanı sıra cumhuriyet döneminde opera sanatının icrasının yapılabilmesi için de devlete bağlı kurumlar açılmıştır. Buna bağlı olarak Ankara’da özel bir yasayla Ankara Devlet Opera ve Balesi kurulmuştur.

Ses sanatçılarının yetişebilmesi, yeni ve daha güzel işler yapıp daha ileriye gidilebilmesi için müzik alanıyla ilgili eğitime ağırlık verilip, daha çok çalışmalar yapılması gereklidir. Cumhuriyet döneminde çok sayıda yetenekli Türk sanatçıların ve eğitimcilerin yetişmiş olmasına rağmen bu alanda konuyla ilgili çok fazla kaynağımız bulunmamaktadır. Saadet İkesus Altan, bu alandaki eksikliği görüp öncü olarak ilk ses eğitimi kitabını çıkarmış fakat ses eğitime temel teşkil eden bu kitap üzerine çok fazla çalışma yapılmamıştır.

1.2 Saadet İkesus Altan

2.1 Saadet İkesus Altan’ın Yaşamı ve Kişilik Özellikleri

Kaynaklara göre Saadet İkesus Altan, 3 Mart 1916 yılında İstanbul’da doğmuştur. Henüz küçük yaşlardayken güzel sanatlarla ilgilidir. Babasının keman çalması, annesinin piyano çalıp şarkı söylemesi nedeniyle sanatla iç içe büyümüştür.

İlkokulu Ankara Gazi Kemal Paşa İlkokulunda, lise eğitimini de Ankara Kız Lisesinde tamamlamış ve ilk sanatsal etkinliklerini lisede gerçekleştirerek deneyimlemiştir.

Altan’ın sanata gerçek anlamda yönelimi lise yıllarında olsa da daha çok küçük yaşlarda müzik ve tiyatroya olan yeteneği kendini belli etmiştir. Henüz ilkokula giderken resmi olarak kabul edilmemiş İstiklal Marşı’nı tek seferde ezberleyip söylemesi bunun örneklerinden birisidir (Şahinoğlu, 1999, s.9).

Altan, 1934 yılında liseden mezun olduktan sonra üniversitede veterinerlik bölümünde eğitimine devam etmiştir. Bu bölümde okurken bir taraftan da halkevinde tiyatro çalışmalarını sürdürmüştür. Müziğe de ilgisi olması sebebiyle bu alanda eğitimler almaya başlamış ve ilk şan eğitimini Musiki Muallim Mektebinde Nurullah Şevket Taşkıran'dan almıştır.

Altan, halkevindeki temsillerin birinde Ulu Önder Atatürk'ün huzurunda 'Şahbaz' rolünü oynar. Altan'ın öğretmenlerinin yanı sıra Ulu Önder Atatürk de daha o günlerde onun yeteneğini, cevherini farkederek ve eğitim alması için Avrupa'ya gönderilmesini ister. Bu sıralarda Altan, Ankara'da yeni kurulan konservatuara kabul edilir ve sanata olan ilgisi ağır bastığı için veterinerlik bölümünden ayrılarak konservatuara başlar. Altan, çok yetenekli ve başarılıdır. Bu yeteneğinden dolayı öğretmenleri onun, Almanya'daki bir eğitim için verilecek bursu başvurusunu sağlarlar. Öğretmenlerinin bir amacı da orada aldığı eğitimle yurda döndükten sonra Türkiye Cumhuriyeti'nin kalkınması için bu alanda çalışması ve müzik alanının geliştirilmesine katkı sağlamasıdır. Birkaç öğrenciyle birlikte Berlin'e müzik eğitimi almak için gönderilir. Öğretmenlerinin ve Ulu Önder Atatürk'ün Altan'ın yeteneğini keşfetmesi, bu yönde desteklenmesi büyük bir sanatçının ve eğitimcinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Eğitim ve sanat hayatı boyunca çok zor dönemler yaşamıştır. Almanya'da o dönemde Yahudilerle ilgili yaşanan olayların içinde kalmış, öğrenciliği döneminde bursu kesilmiş, aç kalmış, çalışma hayatında "Aryan" belgesi olmadığı için iş verilmemiştir. Bu talihsizlikler özel hayatında da peşini bırakmamıştır. Tüm zorluklarla mücadele ederek Avrupa'da adından oldukça başarılı bir şekilde söz edilen bir sanatçı olmuştur. Bir kaynakta Altan'ın yaşadığı zorluklardan biri şöyle anlatılmaktadır:

Bir Yahudi ailesinin yanında kalmaktadır ve onlarla Kasım 1938'deki Pogrom yani katliam gecesini yaşar. Sokakta camlar kırılmaya ve Yahudilerin dükkânları yakılmaya başlanınca, ev sahibesi bunun onları koruyacağı umuduyla onun Türk olduğunu gösteren kartvizitini evin kapısına asar. Saadet ailenin değerli eşyalarını korumaya alır. O geceyi aile hiçbir zarar görmeden atlatır (Zentrum, 2013, s.2).

Altan, orkestra şefliği sınıfından Alman Helmut Henze'yi sever. Ama talihsizlikler yine yakasını bırakmaz. Çünkü Türk olarak Aryan belgesi alamaz bu sebeple de bir Alman ile evlenemez.

Saadet, meslekî yönden de hükümetle sorun yaşamaya başlar. 1940 Ağustosunda Berlin Konservatuarından mezun olur. Bir Alman sahnesine çıkabilmek için Alman Kültür Dairesine üye olmalıdır. Ama bunun için gereken Aryan belgesini alamadığı için, Saadet başta buraya kabul edilmez. Ancak aksi takdirde radyo programlarına çıkmayacağını söyleyince Naziler geri adım atarlar (Zentrum, 2013, s.2).

Saadet İkesus Altan, yurda döndükten sonra hem konservatuvarlarda ses eğitimi dersinin öğretmenliğini yapmış hem de sanatçı olarak görevine devam etmiştir. Yaşamının son zamanlarını Ankara'da oğlunun yanında geçirmiş ve 12 Aralık 2007 tarihinde 91 yaşında dünyaya gözlerini kapatmıştır.

2.2 Saadet İkesus Altan'ın Sanat Yaşamı

Saadet İkesus Altan, müziğin birçok alanında ilklerin kadınıdır. Türkiye'de operanın kurucularındandır. Avrupa'da oynayan ilk Türk opera sanatçılarındandır. Türkiye'nin ilk şan pedagogudur. Türk operasının ilk kadın opera yönetmeni (Rejisör) dir. Türk operasının bugünlere gelmesinde gerek sanatçı olarak, gerek eğitimci olarak, gerekse rejisör olarak çok büyük başarılarla imza atmıştır. Günümüze kadar gelen birçok ses sanatçısının ve eğitimcinin arkasında Altan vardır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ilk konservatuvarda ve müzik okullarında Türk ses eğitimcilerinin hocası olmuştur. Bu sebeptendir ki tüm opera camiası onu 'hocaların hocası' olarak bilir.



Şekil 1: Sanatçı Saadet İkesus Altan

Saadet İkesus Altan, eğitim için Berlin’e gider ve sanat hayatına da orada öğrenciliği döneminde başlar. Berlin Radyosunda çeşitli performanslar gerçekleştirir. Sanatçı, 1940 yılında mezun olarak Berlin’deki eğitimini bitirir. Altan, mezun olduktan sonra Frankfurt ve Duisburg Operası’nın sınavlarına girip ikisini de kazanır. Fakat kendine daha fazla imkân sunmasından dolayı Duisburg Operası’nı tercih eder ve üç yıllık bir sözleşme imzalar. Duisburg Operası’nda profesyonel sanat yaşamına Rigoletto’nun Maddalena (1940) karakteriyle başlar. Yeteneğinden dolayı “yeni bir Maddalena” başlıklı haberle Alman basınında yer alır. Sanatçı bu başarılı temsilinden sonra Almanya’daki ilk başrolünü alır ve aynı yıl E. Humperdinck’in ‘Hansel und Gretel’ operasındaki ‘Hansel’ başrolünü oynar. Yine sanatçı farklı yerlerde birçok ‘Carmen’ temsilleri yapar. Başarılı ‘Carmen’ temsillerinden sonra Duisburg Operasına geri döner. Bu sırada ‘Carmen’ operasında başrol oynayan sanatçı tesadüffen hastalanır ve Altan bu rolü üstlenmek

durumunda kalır. Bu rolü 24 saat gibi kısa bir sürede üstlendiği için kanun gereği sürekli oynama hakkı elde eder. Alman basını Altan'ı “Alman operasının gururu” olarak ilan eder. 1941 yılında Altan Türkiye'ye çağrılır. Sanatçı Türkiye'ye döndüğünde, Carl Ebert de ‘Fidelio’ operasının temsili için hazırlık yapıyordu. Başrolü kimin oynayacağı düşünülürken Altan'ın dönüşüyle bu soru cevabını bulmuş olur ve rolü Altan oynar. 13 Şubat 1942 tarihinde Türkiye'deki ilk opera temsilini ‘Fidelio’ operasındaki ‘Leonore’ rolüyle gerçekleştirir.

Ancak bu temsille ilgili ayrı bir parantez açılması gerekir. Sanatçıya verilen bu rol, bir mezzosoprano rolü değildi. Daha tiz bir sese sahip sanatçıların oynaması gereken bir roldü, bundan ötürü sanatçı ve hocası Maria Schultz, bu role itiraz etmişlerdir. Fakat itirazları sonuç bulmamıştır (Madak, 2019, s.56).

Maria Schultz'un itirazının sebebini daha açık ifade etmek gerekirse, rolün sesine uygun bir parti olmamasından dolayı Altan'ın sesini bozabileceğini düşünmüş olmasıdır. Sanatçının, tüm deneyimleri sonrasında eğitim alanındaki amacı sadece sesleri eğitmek değil, meslek yüzünden bozulmuş sesleri düzeltip, aksak ve eksik yönlerini bulup gidermek olmuştur. Bu durumdan dolayı sahne temsillerinin yanı sıra opera ve ses alanındaki diğer çalışmalarına da ağırlık vermiştir. Türk operasının gelişiminde büyük başarılarla imza atmıştır. Aynı yıl içinde Ankara Devlet Konservatuarı'nda şan hocası olarak görevlendirilmiştir. Altan, buradaki öğretmenlik göreviyle Türkiye Cumhuriyetin' in ilk kadın ses eğitmeni olmuştur.

Bunların dışında rejisörlükle ilgili çalışmalar da yapan Altan, ilk rejisi denemesini 18 yaşında Halkevinde ‘Düşünüş Ayrılığı’ eseriyle gerçekleştirmiştir. Bu alandaki ilk profesyonel deneyimini ise Muhsin Ertuğrul'un önerisiyle Mozart'ın ‘Cosi Fan Tutte’ adlı opera eserini sahneye koyarak yapar. Bu operayla ilk Türk kadın yönetmeni unvanını alır ve birçok oyunu sahneye koyar. Ayrıca Altan, buna ek olarak aralarında ‘Don Carlos’, ‘La Traviata’, ‘Maça Kızı’, ‘Hansel ve Gretel’, ‘Maskeli Balo’, ‘Alayın Kızı’, ‘Eugene Onegin’ gibi operaların olduğu 50 kadar eseri Almanca, İtalyanca ve İngilizce dillerinden Türkçe'ye çevirerek Türk Opera dünyasına kazandırmıştır. Daha sonra İstanbul Konservatuarına geçerek orada şan dersleri vermeye başlar bir taraftan da birçok opera ve müzik eserini Türkçe'ye çevirir. Ayrıca kendi biyografik öykülerini anlattığı “Kara Böcek” adlı bir biyografi kitabı yazmıştır.

Altan, opera sanatını daha büyük kitlelere duyurmak, sevdirmek ve tanıtmak için uzun yıllar Ankara radyosunda ‘Opera Saati’ adlı bir program hazırlayıp sunar.

Kısaca Altan, hayatını sanata adamıştır. Gerek opera alanının gelişimi için, gerekse müzik eğitimi için birçok çalışmalar yapmıştır. Ülkemizi yurtdışında başarılı bir şekilde temsil eden bir sanatçı olmanın yanı sıra Türkiye’de operanın ve müzik eğitiminin gelişmesi amacıyla hayatının her döneminde büyük uğraşlar vermiştir.

2.3 Saadet İkesus Altan’ın Eğitimciliği

Saadet İkesus yalnızca bir opera sanatçısı değil, aynı zamanda başarılı bir müzik eğitimcisidir. Altan’ın çok yönlülüğü, müziğin birçok dalında başarılar ve yenilikler getirir. Sanatçılığındaki başarılarının yanı sıra eğitimciliğiyle de ülkemizin gelişimine büyük katkı sağlar.

1941’de Ankara Devlet Konservatuarı’nda ilk Türk kadın ses eğitimcisi olarak göreve başlayan Altan, sahne çalışmalarını (icracılığı), ses eğitimciliğini, opera çevirmenliğini ve rejî çalışmalarını aynı anda yürütür.

Opera ile ilgili çalışmalarını birkaç farklı yoldan yürüten sanatçı, 1955 yılında Ankara Devlet Operasına öğretmen olarak atanmıştır. Ayrıca Ankara’da Gazi Eğitim Enstitüsünde ve İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsünde yıllarca opera ve ses eğitimi üzerine dersler vermiştir. Sanatçı Ankara’da bulunduğu dönemlerde, Ankara Radyosunda Alaturka Sanatçılarına ses eğitimi dersleri vermiştir. Altan verdiği eğitimlerle dönemin en önemli sanatçılarının yetişmesinde büyük rol oynamıştır (aktaran Madak, 2019, s.60).

Sanatçı kitlesel müzik eğitimine katkıda bulunabilmek için, Ankara Radyosu’nda sunuculuğunu da yaptığı *Opera Albümü*nden (1942) adlı bir program hazırlar. TRT (Türkiye Radyo Televizyon Kurumu) ile ilgisi yalnızca program yapmakla kalmayan sanatçı, aynı zamanda geleneksel Türk müziği radyo sanatçılarına ses, nefes ve diksiyon dersleri de verir (aktaran Güleç, 2010, s.123). Bazı kaynaklara göre Emel Sayın ve Muazzez Abacı gibi Türk sanat müziğinin duayyen ses sanatçılarına da ders verir.



Şekil 2: Eğitimci Saadet İkesus Altan

Altan, öğretmenliği boyunca, Türk gırtlığına uygun bir teknik geliştirmeye çalışır. Almanya’da eğitim görmüş, Alman ekolüne bağlıdır fakat İtalyan eğitimcilerle de çalışmış ve tekniğini geliştirmiştir. Buradan yola çıkarak aldığı eğitimler ve kendi deneyimleriyle yeni tekniğini, “kişiye uygun şan yapmak” üzerine oluşturmuştur.

Ayrıca Türkiye’de ses eğitimi alanında ilk kitap olan “*Ses Eğitimi ve Korunması*” adlı kitabı yazmıştır. Bu kitabı yazmaktaki amacını şu sözlerle dile getiriyor:

“Bu tarz eserlerin en değerlilerinden birini dilimize çevirecek yerde, yeni bir eser yazmanın zorluklarına katlanmamın sebebi, memleket çocuklarının bünye ve imkanlarına en uygun yolun, onları yıllar boyunca yetiştirmeye çalışmış bir öğretmenin, deneylerini yazmakla elde edilebileceğine inanmış olmamdır” (İkesus, 1965, s.önsöz).

Altan, ayrıca Türkiye’nin ses eğitimi alanında yapılmış ilk kitabı olan ‘*Ses Eğitimi ve Korunması*’ adlı eseri ile de yıllarca bu alanda elde ettiği tüm bilgileri oraya aktararak ses eğitimini akademik boyutlarıyla ortaya koymuş ve Türkiye’ye opera ve ses eğitimi açısından muazzam bir yapıt bırakmıştır (Madak, 2019, s.62).

Sanat ve eğitimcilik yaşamı boyunca edindiği deneyimlerle bu alandaki icra yanlışlıklarını ve eğitim hatalarını düzeltip bunların eksik taraflarını gidermiştir.

Türk Opera sanatçılarının uzun yıllar boyunca yabancı hocalar (Alman ve İtalyan) tarafından eğitim almaları artikülasyon, vurgu gibi konularda bazı hatalara sebep olmuştur. Türkçe'nin yabancı dil vurgularıyla söylenmesinden dolayı Altan, bir eserin hazırlanması sürecinde müzikli diksiyonun, ansambl (*fr.ensemble*) ve sahne çalışmaları kadar gerekli ve önemli olduğunu vurgular.

Altan, eğitimci olmanın verdiği mutluluğunu, işini nasıl bir tutku ve zevkle yaptığını şu güzel sözlerle özetlemiştir:

Müzik enstrümanlarının en güzeli olan insan sesinin eğitimi, çok zor olduğu kadar da güzel ve zevkli bir şeydir (İkesus, 1965, s.IV). Eskiden bir sesim vardı, şimdi yüz sesim var. Bir yerine bin rolüm var öğrencilerimle... Mabedde başrahiplik yapamazsan, zangoç olmalı, yani hoca gibi (Oral, 1990, s.270).

Türkiye'deki ses eğitiminin temelini atan ve günümüzdeki birçok ses sanatçısı ve eğitimcinin yetişmesinde büyük etkisi olan bir eğitimcinin, sanatçının, rejisörün yani Saadet İkesus Altan'ın, müziğin birçok alanında öncü olmasına ve yeniliklere imza atmasına rağmen çok fazla tanınmaması ve hakkında araştırmalar yapılmaması üzücü bir durumdur.

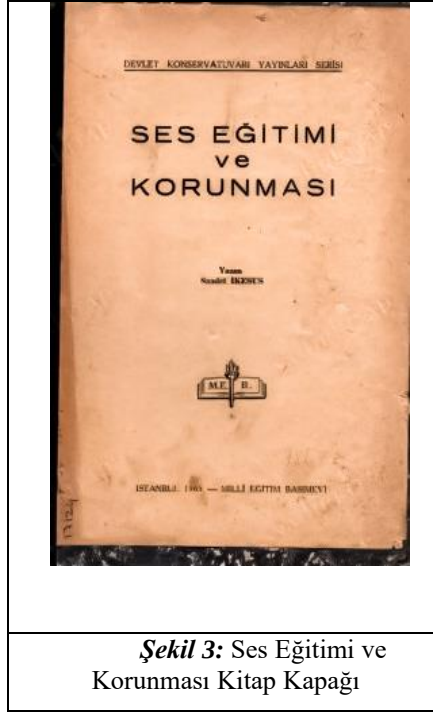
2019 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi bu konuda sevindirici bir girişimde bulunarak Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde, Saadet İkesus Altan'ın adını taşıyan bir resital salonu açmıştır.

1.3 Saadet İkesus Altan'ın Kitap İncelemesi

Bu bölümde Altan tarafından, ses eğitimi alanında yazılmış olan “Ses Eğitimi ve Korunması” adlı ilk kitabın incelemesi, bazı başlıklar altında ele alınarak çeşitli yönleriyle yapılmıştır.

1.3.1 Kitabın genel bilgileri:

Kitabın tam adı, Ses Eğitimi ve Korunması, yazarı ise Saadet İkesus'tur. Kitap 1965'te Milli Eğitim Basımevi tarafından İstanbul'da 52 sayfa olarak basılmıştır. Hazırlanış bakımından iki bölümden oluşan kitap konu başlıklarıyla birlikte şu şekildedir:



Şekil 3: Ses Eğitimi ve Korunması Kitap Kapağı

İlk bölümde insan sesinin nasıl oluştuğu, insan sesini oluşturan organların anatomik ve fiziki yapısı ile işlevleri ayrıca ses hastalıklarıyla ilgili konular ele alınmış; ikinci bölümde ise ses eğitimine başlangıç, ses renkleri, nefes kullanımı ve türleri, ses çıkarma ve vokaller- konsonlar, rezonans için ses egzersizleri ve kusurlu sesler konuları anlatılmıştır.

1.3.2 Kitabın özeti:

Bu başlıkta kitabın bölümleri ayrıntılı bir şekilde ele alınarak incelenmiştir.

İlk bölümde insanın ses organı ayrıntılı bir biçimde anlatılarak, ses organını oluşturan her kıkırdak yapı, doku ve bağ ayrı ayrı tanıtılmış ve açıklanmıştır. Tıbbi terimler anlamlarıyla birlikte verilmiştir. Daha sonra üst solunum yollarından başlayarak ciğerlere kadar uzanan solunum yolu hastalıkları üç başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklar burnun ödev (görev) ve hastalıkları, boğaz hastalıkları, trekea-bronş hastalıkları'dır.

İkinci bölümde ses eğitime başlamadan önce sesin özelliklerinin bilinmesi ve o özelliklere uygun bir metotla eğitime başlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bir kişinin ses eğitime başlamadan önce ‘kulak burun boğaz’ uzmanına muayyene olup sağlıklı olup olmadığını ve sağlıklıysa eğitime başlanması, buluş çağında ses çalışmalarının yapılmaması, doğru nefes alıp ses cinsinin ne olduğunun doğru belirlenmesi gerektiği anlatılmıştır. Bu bölümdeki konu başlıkları sesin ilk dinlenişi, ses cinsleri, seslerin eğitime başlarken sınıflandırılması, nefes, ses çıkarma, vokaller-sessiz harfler (konsonlar), rezonans, egzersizler, tizler-pesler, kusurlu sesler ve sesin alarm belirtileri şeklindedir.

Kitabın yazılış amacı hakkındaki görüşünü İkesus şu şekilde ifade ediyor:

Ankara Devlet Konservatuarındaki yirmi yılı aşan öğretmenliğim sırasında edindiğim sayısız deneylerden genç nesli yararlandırmak amacıyla başladığım bu kitabı, şarkı söylemek sanatını kendilerine meslek edinenlerle ses eğitmeni olmak isteyen gençlere yardımcı olmak için yazdım (İkesus, 1965, s.III).

Yani İkesus, deneyimlerini aktarmak, öğrencilerinin bu kitaptan yararlanmasını ve ses icracısı olarak bu alanı meslek edinmiş kişilerle ses eğitmeni olacak kişilere yardımcı olmasını sağlamak amacıyla yazmıştır. Ülkemizin çocuklarına uygun bir şekilde ses eğitiminin teknik yapısını sistemleştirip kitap haline getirerek bizlere akademik bir kaynak bırakmıştır.

İkesus, ses eğitimi alanında yazılmış birçok kaynağı Türkçe’ye çevirerek de bu alana katkı sağlayabilirdi. Ancak kendi bilgi, birikim ve deneyimlerini aktarmak istemiştir. Buradaki amacını da şu sözlerle ifade etmiştir:

Bu tarz eserlerin en değerlilerinden birini dilimize çevirecek yerde, yeni bir eser yazmanın zorluklarına katlanmamın sebebi, memleket çocuklarının bünye ve imkanlarına en uygun yolun, onları yıllar boyunca yetiştirmeye çalışmış bir öğretmenin deneylerini yazmakla elde edebileceğime inanmış olmamdır (İkesus, 1965, s.III).

Özetle kitap, yukarıda belirtilen amaçlara uygun yazılmış olup, insanın ses organının tanınması, sesin nasıl çıkarılması gerektiğiyle ilgili bilgilerin yanı sıra eğitimde yapılmaması gereken şeyler üzerinde de durmuş ve ses eğitimin hangi süreçlerle başlaması gerektiğini adım

adım anlatmıştır. Bu sebeple eğitmene, eğitmen adayına, ses sanatçısına, ses eğitimi alacak her öğrenciye faydalı bir başlangıç olmakta ve bir gidiş yolu oluşturmaktadır. Buradan hareketle baktığımızda bu kitap, ses eğitimi alanına büyük bir katkı sağlamaktadır. Bu alanda güncel kitapların yazılmasına temel oluşturan bir kaynak olması bakımından önemlidir. Belki yabancı kökenli kitaplar da temel kaynak olarak alınabilirdi. Fakat yazarın, kendi deneyimlerini aktarmak istemesindeki amacında da belirttiği üzere, memleketimizdeki çocukların bünye ve imkanlarına en uygun yolun bulunması, uluslararası prensiplere bağlı kalmakla birlikte kendi temel kurallarımıza uyularak yazılmış bir kitap olması açısından, bu alanda çalışmış olan bir Türk sanatçı ve eğitimci yazarın kaynağını temel almak daha anlamlı ve yararlı olacaktır.

Ayrıca 1965 yılında yazılmış bir kitap olarak yorumlamak gerekirse, bu alanda daha önce Türkçe olarak basılmış yol gösterici başka bir kaynak olmamasına rağmen dönemine göre çok iyi hazırlanmış bir kitaptır. Ses üzerine her türlü ayrıntı düşünülp ayrı ayrı başlıklar altında açıklaması yapılmıştır. Nasıl ki bir enstrümanın hakimiyetini en ileri düzeye götürmenin yolu enstrümanını tanıyıp özelliklerini bilmekten geçiyorsa, ses enstrümanı için de bu böyledir. Bu kitap ses konusundaki hakimiyetin sağlanması için, ses enstrümanının fiziksel yapısı ve özellikleri hakkında detaylı bilgiler vermiştir.

Sesin fizyolojisinin anlatıldığı kısımda ses organının fiziksel yapısından bahsedilirken aynı zamanda tıbbın konusu olduğu için burada bazı tıbbi terimler kullanılmıştır. Bu terimler, konu içinde açıklamaları yapılarak anlatılmıştır.

Kitaptan kimlerin yararlanabileceğine baktığımızda, oldukça geniş bir kitleye hitap ettiğini görüyoruz. Amaç bölümünde bahsedilen grupların yanı sıra şarkı söyleme sanatını meslek edinmiş kişiler, ses eğitmeni olacak öğrenciler, hobi olarak şarkı söylemek isteyenler, sesini kullanan her türlü meslek grubuna ait kişiler (tiyatrocular, farklı branştaki öğretmenler, yöneticiler, imamlar, spikerler, sunucular, idareciler... gibi) sesini az ya da çok kullanan geniş bir kitleye hitap ediyor. Kaufman bu geniş kitlenin ses kullanımını farklı dört gruba ayırmıştır:

1. Grup ses kullanıcıları başta ses sanatçıları ve tiyatro oyuncularının oluşturduğu “seçkin ses kullanıcıları” olarak

adlandırılmıştır. 2. Grup ses kullanıcıları ise “profesyonel ses kullanıcılarıdır”, din görevlileri, santral memurları gibi ancak orta derecede ses bozukluğunda mesleklerini icra ederken zorlanırlar. 3. Grupta “non-vokal profesyoneller” olarak tanımlanan politikacı, öğretmen ve avukat gibi meslek gruplarını içermektedir. Bu gruptaki hastalar çok şiddetli ses kısıklığı olduğunda çalışamazlar. 4. Grup ise terzi, işçi gibi profesyonel amaç ile sesini kullanmayan gruptur (aktaran Evren vd., 2020, s.31).

Böyle geniş bir kitleye hitap eden kitap, birçok yerde yaygın bir şekilde hem ders kitabı hem de kaynak kitap olarak kullanılabilir. Şan ve koro derslerinde, diğer meslek gruplarının eğitimlerinin verildiği ve sesin etkin olarak kullanıldığı bölümlerde ses eğitimi adıyla ders kitabı olarak; ayrıca hobi amaçlı müzik eğitiminin verildiği kurumlarda ve kurslarda ses eğitimi dersleri için kaynak kitap olarak kullanılabilir.

1.3.3 Kitapla ilgili değerlendirme:

Genel olarak baktığımızda konuların sınıflandırılması açısından kitap iki değil, beş bölüme ayrılmalıydı. Bu bölümler, şu başlıklar altında oluşturulmalıydı:

Birinci bölüm, kitaptaki gibi, insan sesinin oluşumu, insan sesini oluşturan organların fiziki yapısı ve işlevleri; ikinci bölüm ses hastalıkları; üçüncü bölüm ses cinsleri, nefes kullanımı ve türleri, ses çıkarma ve vokaller-sessiz harfler (konsonlar); dördüncü bölüm rezonans için ses egzersizleri; beşinci bölüm kusurlu sesler.

Günümüzde bu alandaki diğer kitaplarla karşılaştırıldığında kitabın hem güçlü hem de bazı zayıf yönleri ortaya çıkmaktadır.

Güçlü yönleri şu şekildedir: Ses eğitimi için yol gösterici bir kitap olmanın yanı sıra çok önemli bir ses sanatçısının, Avrupa’daki ilk Türk Opera Sanatçısı, yurtdışında bu alanda iyi isimlerden aldığı eğitimi kendi deneyimleriyle harmanlayarak yazdığı bir kitap olması bakımından günümüzde bu yönde yazılmış birçok kitapla kıyaslanamayacak ölçüde güçlüdür. Ses eğitimine başlayacak olan kişilerin neler yapması gerektiği hususunda yol gösterici adımlar tek tek verilmiştir. Egzersizler tüm yönleriyle ele alınarak anlatılmıştır. O egzersizlerde yapılması ve yapılmaması gereken şeyler ve bu konudaki bazı deneyimler de aktarılmıştır. Öğrencinin ihtiyaçlarına ve öğretmenin yaklaşımlarına da yer verilmiştir. Kitapta anlatılan konular,

oldukça açık ifadelerle aktarılmış ve egzersizler anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.

Zayıf yönleri ise: İçindekiler bölümü yoktur. Kitapta, işlenen konuların tüm başlıklarını görmek mümkün değildir. Bu yüzden bilgi almak istenilen bir konuyu bulmak için tüm sayfalara tek tek bakılması gerekir. İnsanın ses organlarının tanıtımı fazla ayrıntılı verilmiştir. Hangi kasın veya kıkırdak hareketinin hangi sesi çıkarmada ne hareket yaptığını ve özelliklerinin neler olduğunun, sesi kullanırken temel olarak ses organlarının hangi bölgesinde nasıl bir hareket olduğunun ve o bölgenin ne işe yaradığının anlatılması, ses eğitimi alacak olan bir kişi için yeterli olacaktır. Daha çok tıbbın konusu olması bakımından bu alanda tıbbi kaynaklardan yararlanıldığı ve onun için bu kadar ayrıntılı bilgi verildiği düşünülmektedir. Yazıldığı döneme oranla çok iyi durumda olsa da günümüzdeki kitaplarla kıyaslandığında görseller biraz yetersiz kalıyor. Görsellerin daha net ve anlaşılır olması açısından renklendirilmesi düşünülebilirdi. Farklı kıkırdaklar ve farklı kaslar değişik renklerde olabilirdi. Dönemine göre oldukça kapsamlı yazılmış bir kitaptır fakat günümüzdeki yeni çalışmalar ve eğitimlerle kıyaslandığında bazı konular eksik kalmıştır. Ana ve alt başlıklar net olarak ayrılmamıştır. Bazı başlıklara yer verilmemiş veya başlıklar ayrıntılı olarak anlatılmamıştır. Örneğin: Artikülasyona, vokaller ve sessiz harfler konusuna değinilmiş ama ayrıntılı ve yeterli açıklama yapılmayıp artikülasyonda önemli derecede etkisi olan yüz kasları hareketleri ve rahatlığı başlığıyla gevşeme konusuna da yer verilmemiştir. Bel Canto tekniği anlatılmamış, şan eğitimi terimlerinden bahsedilmemiştir. Buna ilave olarak nüans konusuna hiç değinilmemiştir. Günümüz şartlarında sesi etkileyen bazı faktörlerin daha belirgin hale gelmesi sebebiyle, sesin sağlığı konusunda ses hastalıklarından bahsedilip korunması için yapılması gerekenler açıklanırken yine bu bölümde yer alması gereken ve ses çıkarmada büyük etkisi olan stresin sese etkisi, beden gücü kaybı veya beslenmenin sese etkisi gibi konulara yer verilmemiştir. Sınırlı sayıda teknik çalışma ve egzersiz örneklerine yer verilmiştir. Kadanslı ses egzersizleri, legato, staccato, vokaller ya da konsonlar için ses egzersizleri, register geçişleriyle nefes ve diyafram için ses egzersizleri bir başlık altında ayrı ayrı olarak verilmemiş olduğu gibi bu amaçlara yönelik egzersiz notaları da bulunmamaktadır. Ses eğitimi konusunda eser türlerine ve ses eğitiminin tarihsel sürecini anlatan bir bölüme yer verilmemiştir. Ancak ses eğitiminin tarihsel süreci konusu sadece

Saadet İkesus'un kitabında değil, günümüz ses eğitimi kitaplarında da yer almamaktadır.

Kitabın zayıf yönleri, iki farklı dönem ve imkanlara ait kitapların karşılaştırılması yapılarak ele alınmıştır. 1965 yılındaki şartlarla günümüz şartları eşit değildir ve o yıla göre oldukça kapsamlı, başarılı, yenilikçi ve yol gösterici bir kitaptır. Zayıf yönleri başlığının farklı dönem ve imkanlarla kıyaslanarak yapıldığının göz önünde tutmak, yetersizlik ve başarısızlık anlamına gelmediğini vurgulamak gerekir.

1.3.4 Sonuç:

Sonuç olarak Saadet İkesus Altan, yaşadığı birçok zorluklara rağmen, müziğin birçok alanında büyük mücadeleler vererek çok verimli çalışmalar yapmış bir isimdir. İcracılığıyla yurtiçi ve yurtdışında başarılar kazanmış; yaptığı çevirilerle, rejisörlüğünü yaptığı oyunlarla, bu alanda yetiştirdiği ses sanatçıları ve öğretmenlerle ülkemizin kültürel ve sanatsal kalkınmasına katkı sağlamıştır. Bunları yaparken bir yandan da gelecek nesillere, alanında yazılmış ilk kitap olması bakımından ayrıcalıklı bir öneme sahip özel ve temel bir kaynak olan “Ses Eğitimi ve Korunması” adlı kitabı bırakmıştır. Tüm bu alanlarda tek tek başarı sağlamak bile çok zor bir iş iken İkesus, büyük başarılarla hepsinin üstesinden gelmiştir. Müzik alanına ve ülkemize kattıkları için kendisine minnet borçluyuz.

Kaynakça

- Ayaz, N. (2017). Cumhuriyet'in ilanından sonra Türkiye'de ses eğitiminin tarihsel gelişimi. *Kalem İşi Dergisi*, 5(10), 183-202
- Çuhadar, H. (2015). Atatürk'ün müzik devrimi. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 19-30
- Evren, G.F., Baydağ, C., Akıncı, M.Ş., Bolat, M., Kürkcüoğlu, S., Öztürk, T., Kar, T., Malkoç, T. (2020). *Ses eğitiminden sahneye*. İstanbul: Gece Kitaplığı
- Güleç, E. S. (2010). Türk operasında eğitimin öncüsü: Fatma Saadet İkesus (3 Mart 1916- 12 Aralık 2007). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 120-124
- İkesus, S. (1965). *Ses eğitimi ve korunması*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Madak, R. U. (2019). *Türk operasında üç öncü kadın: Semiha Berksoy, Saadet İkesus Altan, Leyla Gencer* (Yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman
- Oral, Z. (1990). *Sözden Söze (Söyleşiler)*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Töreyn, A. M. (2008). *Ses Eğitimi*. Ankara: Sözkesen Matbaacılık.

Ömer TÜRKMENÖĞLU- Hande YILMAZ
Saadet İkesus Altan'ın Hayatı ve Ses Eğitimi Kitabının İncelemesi
Life of Saadet İkesus Altan and Review Of "Vocal Education" Book

Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar – ilkeler –yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Evrensel Müzikevi.

Şahinoğlu, A. (1999). *Saadet İkesus Altan Yaşamı, Sanatçılığı, Eğitimciliği ve Türk Opera Sanatındaki Yeri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Vikisöz (2021, 2 Nisan). Mustafa Kemal Atatürk/ sanat, sanatçı. Wikiquote.

https://tr.wikiquote.org/wiki/Mustafa_Kemal_Atat%C3%BCrk/Sanat_Sanat%C3%A7%C4%B1

Zentrum, A. F (2021,13 Mart). Saadet İkesus Altan biyografi.

Annefrank. <https://www.annefrank.de/mensch/tr/saadet-ikesus-altan/biografie/>

ÇOCUKLARDA MÜZİKSEL İŞİTME ALGISI İÇİN ÖLÇEK GELİŞTİRME

SCALE DEVELOPMENT FOR CHILDREN'S MUSICAL HEARING PERCEPTION

*Bariş KARAEMLA**
*Serkan DEMİREL***

Özet

Müziksel işitme algısı, üzerinde birçok araştırma yapılan ve müzik yeteneği çerçevesinde ön planda olan unsurlardan birisi olmuştur. Bu araştırmanın ana konusu, müzik yetenek testlerinin uzun yıllardan beri ölçmeye çalıştığı önemli bir kavram olan müziksel işitme algısıdır. Müziksel işitme algısı, özellikle çocukluk döneminde gerekli eğitim planlamalarıyla geliştirilebilecek bir kavramdır. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım temelli olarak kişinin hazır bulunuşluk düzeyine göre eğitim kapsamında erken tespit önem arz etmektedir. Bu araştırmadaki ölçek, 9-12 yaş grubu çocukların müziksel işitme algısını ölçmek üzere tasarlanmış olup, söz konusu çocukların nota bilip bilmeme değişkeni devre dışında bırakılacak şekilde oluşturulmuştur. Böylece asıl ölçülmek istenen konu olan müziksel işitme algısının ön plana çıkması amaçlanmıştır. Aralık testi, melodi testi ve ritim testi olmak üzere 3 bölümden oluşan ölçeğin tasarım aşamasında öncelikle 100, uygulama sırasında ise 160 öğrenci ile saha araştırması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda istatistiksel olarak güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmış olup ölçeğin uygulanabilirliği ortaya konmuştur.

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, karaelma@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0001-9780-3608

** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, sekole@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3459-2836

Anahtar Kelimeler: Müziksel algı, Müzik Yeteneği, Müziksel Yetenek Testi, Çocuklarda Müziksel Algı

Abstract

The perception of musical hearing has been one of the most prominent elements within the framework of musical talent and many studies have been conducted on it. The main subject of this research is musical hearing perception which is important concept that musical ability tests have been trying to measure for many years. Musical hearing perception is a concept that can be developed with the necessary educational planning, especially in childhood. In this context, based on the constructivist approach, early detection is important according to the level of readiness of the person. The scale in this study was designed to measure the musical hearing perception of children between the ages of 9-12, and was created in such a way that the variable of whether or not to know notes was disabled. Thus, it is aimed to bring the perception of musical hearing, which is the main subject to be measured, to the fore. The scale consists of 3 parts: interval test, melody test and rhythm test. Firstly, the field study was conducted with 100 students, and then 160 students during implementation throughout the design phase of the scale, As a result of the research, statistical reliability and validity analyzes were made and the applicability of the scale was revealed.

Keywords: Musical Perception, Musical Ability, Musical Ability Test, Musical Perception In Children

Giriş

Müzik yüzyıllardır insanlarla birlikte olan en önemli olgulardan birisidir. Birçok araştırmada, müziğin insanoğlunun yaşamının bir parçası olduğu ortaya konmuştur. Eski çağlarda yapılan mağara resimlerindeki dans eden insanların varlığı, müziğin o zamanlarda da var olduğuna işaret etmektedir (Storr, 1992, s. 7). Kimi zaman dinsel bir ritüel sırasında, kimi zaman ise av öncesi yapılan törenlerde yapılan dans sırasında kullanılan müzik insanların duygularının en büyük aktarım aracı olmuştur. Günümüzde, dil gelişimi başlangıcında bebeklerin bazı sesleri çıkarmaya çalışması, insanoğlunun en ilkel haliyle bile müziği kullandığının göstergesidir.

Kültür kavramı ise, en basit haliyle insanın bireysel veya toplu yaşamı anlayarak düzenleme ve yapılandırma yapması için inanç ve adalet sisteminin bütünüdür (Parekh, 2002, s. 8). Günümüzde gelişmiş kültüre sahip olan toplumların küresel çapta söz sahibi olması kaçınılmazdır. Diğer bir deyişle, kültürlerine sahip çıkamamış

toplumlar, baskın kültürün etkisi altında kalarak kendi kültürünün yok olduğu bir sonuçla karşı karşıya kalırlar. Fakat burada önemli olan nokta, kültür yozlaşmasına dikkat etmektir. Sözü edilen kültürün gelişmesi, yozlaşma değil, bilakis çağın gereklerini de dikkate alarak kendi kültürüne sahip çıkmaktır.

Müzik, kültürün gerçekleştirilmesinde en büyük araçlardan birisidir. Eğitim planlayıcıları, sağlam bir gelecek için sağlam bir kültür, sağlam bir kültür için ise sağlam bir müzik kültürü bunun için de sağlam bir müzik eğitim sistemi tasarlamalıdır.

Müzik yeteneği özelinde tanrı vergisi, öncelerde sonradan kazanılmıdığı düşünülmekteydi. Fakat sonrada yapılan bir çok araştırma kusursuz perde olarak bilinen “absolit pitch” kavramının çocukların erken döneminde müzik eğitimine maruz kalan çocukların bu kavramı daha ön plana çıkarabildiği gözlemlenmiştir (Zatorre, 2003).

Türkiye’de ortaokulun başlangıcı olan 5. sınıfın yaş grubu yaklaşık olarak 10 yaştır. Bu yaş grubu çocuklar Devlet okullarında ortaokula başlaması ile birlikte eğitim hayatında ilk kez bir müzik öğretmeni ile ders yapma olanağına kavuşmaktadır. Bu yaşa kadar yapılması gereken müzik eğitimi planlamaları, gerek müzik öğretmenin yeterli sayıda olmaması, gerekse müzik yetenek testinin yapılması için araçların yetersiz olması yüzünden çocukların müzik eğitimlerinin erken dönemde başlanarak hızlı yol katedilmesi avantajının yitirilmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla, araştırmaya konu olan ölçek, müzik eğitiminin erken dönemde bireysel planlamalar kapsamında değerlendirilerek plan ve program yapılması açısından önemlidir. Ayrıca, ortaya koyulacak güncel bir testin sonra yapılacak araştırmalara da ışık tutması ön görülmektedir. Bu sebeplerden dolayı bu ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmaya konu olan bölümler aşağıda görülmektedir.

İşitme Algısı Testi

İşitme algısı testinin bölümleri

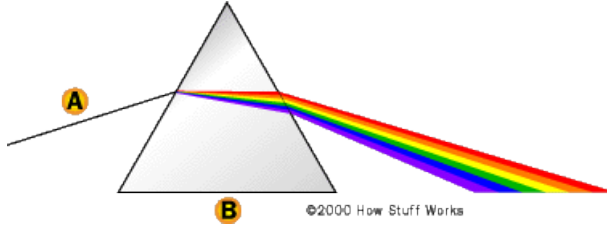
- Aralık testi
- Melodi ve
- Ritim testi

Aralık testi

Seslerin arka arkaya gelmesiyle müzik oluşur. Testin bu bölümünde, seslerin arka arkaya gelmesinin ayırt edilip edilmediği test edilmektedir. Aralık testi, interaktif olarak okullarda kullanılan akıllı tahtaya uyarlanmış, 12 dk süren bir video-test şeklinde tasarlanmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde aralık testi, testin uygulanacağı yaş gurubunun nota bilip bilmemesinden kaynaklanan farkı ortadan kaldırmak için, renkler ve notalar diyagramından yararlanılmıştır. Aşağıda bu konunun ayrıntısına yer verilmektedir.

Antik Yunanda müzikteki yedi nota, bilinen yedi gezegenle yedi bölüme ayrılmıştır. Ayrılan bu renk paletinin, tüm renklerin siyah ve beyaz renginden ortaya çıktığı araştırmacılar tarafından öne sürülmektedir (Jewanski, 2002).



Şekil.1: Gökkuşağı teorisi prizması (Harris, 2000)

7 ana renkten oluşan renk paletinin de bilimsel olarak müzik ile benzerliği öne sürülmektedir. Gökkuşağı teorisine göre ışığın farklı dalga boyları, farklı kütle çekim seviyeleri içerir böylece prizmanın beyaz ışığı gökkuşağı renklerini kırmasıyla aynı şekilde ayrılmaktadır. Jameson'un çalışması, notaların ve renklerin karşılıklarını eşleştirmiştir. Birincil renkler olan kırmızı, sarı ve mavi, ikincil renkler turuncu, yeşil, mor ve menekşe renklerine diatonik ses dizisi ile sabitlenmiştir ve renklerin kromatik ölçekte korelasyonlarına göre sıralanır (Jameson, 1844, s. 13).

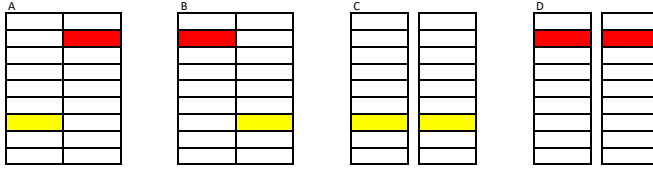
Notalar	Sırayla Renkler ve Yarı Renkler	Yükseklikleri	Genişlikleri
Do	Kırmızı	Oktav	İnç
	Kırmızı-turuncu		
Re	Turuncu	1	2
	Turuncu-sarı	-	-
Mi	Sarı	2	1 1/2
		3	1 1/4
Fa	Yeşil	4	1
	Yeşil-mavi	-	-
Sol	Mavi	5	3/4
	Mavi-mor	6	1/2
La	Mor	7	1/4
	Mor-menekşe	-	-
Si	Menekşe		
Do	Kırmızı		

Şekil 2: Renkler ve müzik (Jameson, 1844, s. 12)

Yukarıdaki renkler ve notaların gösterimlerinden yararlanılarak oluşturulan bir diyagram ile aralık testinde, nota bilmeden aralık testi yapabilmeye imkân sağlanmıştır. Böylelikle, teste giren öğrencinin teori bilip bilmemesinin sonucu etkilemesinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Aralık testinde, yukarıda gösterilen diyagramdan oluşan seslerden 6 tane iki ses, 13 tane 3 ses olmak üzere 19 tane aralık sorulmak üzere oluşturulan test, daha önce de belirtildiği üzere, en başta testin nasıl yapılacağına dair talimat olmak üzere, örnek sorular ve her bir sorunun 2 defa dinletilmesinden kaynaklanan, 4 seçeneqli bir testten oluşmaktadır.

Aşağıda örnek soru görölmektedir.



Şekil 3: Örnek soru

Örnek soruda, testte sorulan aralıktan renkli olarak hazırlanmış cevap kağıdında bulunan 4 şık görölmektedir.

A şıkkında mi-do

B şıkkında do-mi

C şıkkında mi-mi

D şıkkında do-do

Seçenekleri görölmektedir.

Melodi ve ritim testi

Melodi ve ritim testi hazırlanış olarak teoride birbirinden farklı olan olguları, melodi ve ritim yapılarından oluşsa da, uygulamada birbirine benzer olan farklılığın algılanması üzerine kurgulanmıştır. Testin melodi kısmı ayrı ayrı 11, ritim kısmı da 11 dakikadan oluşmaktadır.

Aralık testinde olduğu gibi, melodi testinde öncelikle talimat bulunmaktadır. Aynı şekilde akıllı tahtaya uygun olarak hazırlanmış olan, video formatında, bilgilendirmeler sonrasında test başlamaktadır. Testte öncelikle sorulan melodinin sonra sorulan melodiden farkının olup olmadığı, varsa başının mı farklı olduğu yoksa sonrasının mı farklı

olduğu sorulmak suretiyle 3 şıktan oluşan bir cevap formu tasarlanmıştır. Örnek soru:



Şekil 4: Örnek melodi kalıbı

Test başladıktan sonra, örnek olarak verilen şekildeki gibi bir melodi, video formatında hazırlanmış animasyon desteğiyle dinletilir. Ardından sonraki melodi dinletilerek aşağıdaki gibi hazırlanmış cevap kağıdına işaretlenmesi istenmektedir. Örnek cevap

Örnek cevap

Soru numarası başı farklı sonu farklı fark yok

1



Ritim testinde ise, melodi testi ile aynı yol izlenmektedir. Melodi testinden farkı ise, melodi yerine ritim kalıplarının sorulmasıdır.



Şekil 5: Örnek ritim kalıbı

Test başladıktan sonra, örnek olarak verilen şekildeki gibi bir ritim kalıbı, video formatında hazırlanmış animasyonla dinletilerek melodi testinde olduğu gibi, iki ritim kalıbının arasındaki farkın olup olmadığı istenmektedir. Cevap kâğıdı melodi testinde olduğu gibidir.

Örnek cevap

Soru numarası başı farklı sonu farklı fark yok

1



Gerek melodi testi gerekse ritim testinde kullanılan benzer ifadeler, bu testin benzer olmasından kaynaklı olup, melodik hafıza kavramını ölçmektedir.

İlgili Araştırmalar

Yabancı Ülkelerdeki Müziksel İşitme Testleri:

Müzik yeteneğinin ölçülmesi uzun zamanlardır bilim adamlarının ilgisini çekmektedir. Bu alanda en bilinen testlerden birisi 1919 yılında yapılan Seashore testidir.

Seashore testi

Seashore measure of musical talents, Ses, gürlük, ritim, süre, tını ve tonal hafıza bölümlerinden oluşan bir testtir. 4 bölümde iki örneğin birbirinden fark edilmesi, özel duyuşsal ayırım becerisi testini ölçmektedir. (Seashore, 1915, s. 129-148)

Wing testi

“Wing Müziksel Zeka Testleri” adıyla 1961 yılında bir müzik psikoloğu olan Wing kendi adıyla bir müzik testi oluşturmuş, testte “akor analizi, ses yüksekliği, ses hafızası, ritmik vurgu, armoni, gürlük cümleme” alt başlıklarını vurgulamıştır (Radocy & Boyle, 2013, V.1, I.1, s. 85-86).

Bentley testi

1966 yılında Arnold Bentley tarafından geliştirilen “müzik yeteneği ve ölçümü” adlı araştırma, 7-12 yaş grubu çocukların müzik yeteneğini ölçmek amacıyla geliştirilen bir testten oluşmaktadır (Young, 1973, s. 71-79).

Gordon testi

Müzik eğitimi psikolojisinin önde gelen araştırmacılarından olan Edwin Gordon, birçok müzik yeteneği testi geliştirmiştir. Bu testler; “*Audie, Temel Seviye Müziksel İşitmenin Ölçülmesi, Orta Seviye Müziksel İşitmenin Ölçülmesi, Müzikal Yetenek Profili, İleri Seviye Müziksel İşitmenin Ölçülmesi, Armonik Doğaçlama Hazır Bulunuşluk Kaydı, Ritim Doğaçlama Hazır Bulunuşluk Kaydı, Enstrüman Tını Tercihi Testi, Iowa Müzik Okuryazarlığı Testleri*” gibi özel testlerdir. Testler 4 yaşından başlayarak lise ve üniversite öğrencilerine kadar

uzanan farklı yaş grupları için özel tasarlanmıştır (Gordon, 2001, s. 7-16)

Karma testi

Finlandiyalı müzik araştırmacısı olan Kai Karma tarafından geliştirilen test olan müzikal yetenek testi, müziksel dinlemeye dayalı bir testtir. Testte temel müzikal yetenek ölçülmektedir (Kolehman, 2009, s. 7). Testte peş peşe çalınan ses kaydı örneklerinin önceki ile aynı olup olmadığı sorulmaktadır. Böylece müziksel farkındalığı dineleme yoluyla ölçmeye dayalı bir test ortaya çıkmıştır.

Wallentin testi

Gordon'un testine benzer bir test olan Wallentin testi Danimarkalı müzik eğitimi araştırmacısı olan Mikkel Wallentin tarafından geliştirilmiştir.

Testte 2 ayrı melodi ve ritim sorulur, aynı veya farklı olduğu üzerine değerlendirmeler yapılır. Test 18 dakika sürmektedir (Wallentin, Nielsen, Friis-Olivarus, Vuust, & Vuust, 2010, s. 9)

Müziksel İşitme Sınavları ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar:

Şengül (2001) "Müzik eğitimi bölümlerinin giriş-yetenek sınavlarına başvuran adayların müziksel işitme-yineleme sınavındaki soru tiplerine göre başarı durumlarının belirlenmesi" adlı çalışmasında, adayların müziksel işitme- yineleme becerileri incelenmiştir.

Tarman (2002) "Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı giriş-müzik yetenek sınavlarının geçerlik ve güvenirlik yönünden incelenmesi ve değerlendirilmesi" adlı araştırmasında "Müzik Yetenek Sınavları" geçerlik ve güvenirlik yönünden incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Yayla (2003) tarafından "Müziksel yeteneğin ölçümü" adlı doktora çalışmasında problem durumunu açığa kavuşturmak için müzik eğitimi anabilim dalları giriş yetenek sınavlarının müziksel işitme alanına ait puanları standart bir ölçme aracı olan Seashore Müziksel Yetenek Ölçümleri ve Müziksel Algılama Testi puanlarıyla karşılaştırılmıştır.

Öztürk (2008) "Müzik öğretmenliği programları özel yetenek sınav sonuçlarının öğrenci kaynakları düzleminde incelenmesi" adlı

araştırmasında, müzik eğitimi programlarına girişte uygulanan özel yetenek sınav sonuçlarını, öğrenci kaynakları düzleminde inceleyerek, uygulanan sınav modellerinin, adayların yetenek ve hazır bulunuşluk durumlarını hangi düzeyde ortaya koyduğunu belirlemek ve sınavların adı ile uygulanış biçimi sonucu ortaya çıkan tablo arasındaki tutarlılık durumunu araştırmıştır.

Çelikoğlu ve Lehimler (2019) “Müzikal Doğaçlama Performans Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı araştırmada, doğaçlama çalabilme becerilerini ölçebilecek geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracı geliştirme amacıyla yapılmıştır.

Ozan Tunca (2011) “Devlet Konservatuvarı Oyunculuk Sanat Dalı Özel Yetenek Sınavlarının Müziksel İşitme ve Şan Boyutu İçin Bir Test Geliştirme Uygulaması” adlı çalışmada, devlet konservatuarlarında, güzel sanatlara bağlı fakültelerinde ya da özel eğitim kurumlarında özel yetenek sınavıyla öğrenci alan kurumlarda müziksel işitme gücünü ölçmek için kullanılan şan-kulak testinin güvenilirliğini araştırmış olup, sonuçta testin geçerliğini ortaya koymuştur.

Türkiye’de, 5. Sınıflar özelinde, öncelikle müziksel işitme algısını belirleyen faktörleri belirleme amaçlı, sonrasında ise, müzik öğretmenin olmayağı yerlerde bile 9-10 yaş gurubu için uygulaması kolay bir müzik testine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu vesileyle bu araştırma yapılmıştır.

Yöntem

Ölçek geliştirme sürecinde, müziksel yetenek ile ilgili literatür taranmış, müzik yeteneğinin en önemli unsuru olan “müziksel işitme” üzerine bir tasarım yapılmıştır. Bu bağlamda, müziksel işitmenin en önemli alt ögesi olan “farkındalık” üzerine durularak ölçek tasarımı yapılmıştır.

Müziksel işitme testinin tasarımında 3 ana başlık üzerinde durulmuştur;

Aralık, melodi ve ritim testi.

Aralık testinde, gökkuşağı teoreminin renklerle birleşmesinden kaynaklanan renk paleti kullanılarak, 10 yaş gurubu çocukların nota bilip bilmemesinin test sonuçlarını değıştirmesinin önüne geçilmeye

çalışılmıştır. Bilgisayar programı ile yazılan notalar, sorularda kullanılmak üzere aralıklar olarak kaydedilmiştir. Yine başka bir bilgisayar programı kullanılarak, video formatı animasyon ile desteklenerek okullarda kullanılan akıllı tahtaya hazır hale getirilmiştir. Aralık testinin bir adet video formatında görseli ve renkli cevap kağıdından oluşan alt araçları bulunmaktadır. Testin bu bölümünde, 2 adet ve 3 adet notadan oluşan aralıklar sorulmakta olup, renkli cevap kağıdında 4 şıktan bir tanesinin işaretlenmesi istenmektedir. Bu aşamada denekten, seslerin kalın veya ince olmasının fark edilip edilmediği, renkler vasıtasıyla oluşturulan bir diyagram vasıtasıyla ölçülmektedir.

Melodi testinde kullanılan melodiler, bilgisayar programıyla piyano sesinde yazılıp kaydedilmiş, başka bir bilgisayar programında animasyonla desteklenerek akıllı tahtada kullanılmak üzere video formatına dönüştürülmüştür.

Ritim testinde de, melodi testi gibi kullanılacak ritim kalıpları, bilgisayar programıyla trampet notaları şeklinde yazılarak kaydedilmiş, başka bir bilgisayar programında animasyonla desteklenerek akıllı tahtada kullanılmaya hazır hale getirilmiştir.

Hem melodi hem de ritim testinde, önce sorulan melodi ve ritim kalıbıyla sonraki sorulan ritim ve melodi kalıbı arasında fark olup olmadığı, fark varsa başında mı sonunda mı fark olduğu 3 şık (başı faklı, sonu farklı, fark yok) şeklinde sorulmaktadır. Melodi ve ritim testinde, kısa süreli hafızanın melodi veya ritim kalıbını fark etmesi ölçülmektedir.

Pilot uygulamanın yapılması

Testin uygulanabilirliği için öncelikle yaklaşık 100 öğrenciden oluşan bir grupta test uygulanmış, testin zayıf yönleri ve değiştirilmesi gereken yerleri görülmüş, pilot uygulamanın sonuçlarının analizi çerçevesinde test yeniden yapılandırılmıştır.

Uygulamanın yapılması

Pilot uygulama sonucunda ortaya çıkan sonuçlar analiz edilerek, söz konusu test gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamaya geçilmiştir. Akıllı tahtanın ses seviyesi ve görüntü kalitesi testin yapılması için yeterli görülerek, toplamda süresi yaklaşık 34 dk süren testlerin, öncelikle aralık testi bir derste, melodi ve ritim testi sonraki derste

olacak şekilde planlanmış, böylece öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Test, öğrencilere yaklaşık olarak 30'arlı gruplar halinde uygulanmıştır. Testte yaklaşık 160 öğrencinin sonuçları toplanarak testin değerlendirmeye girecek kısmı sınıflandırılmış, 142 örneğin analiz edilmek üzere değerlendirmeye alınması uygun görülmüştür.

Verilerin çözümlenmesi

Analiz edilen veriler, çözümlenmek için istatistik programına işlenerek gerekli testlerin yapılması amacıyla hazırlanmıştır. TAP programı olarak bilinen başarı testleri için istatistik analiz programı, verilerin çözümlenmesinde kullanılmıştır. Kuder ve Richardson tarafında geliştirilen ve iki seçenekli ölçümler için iç tutarlılık güvenirliğin bir ölçüsü olan test KR20 olarak adlandırılmaktadır (Kuder & Richardson, 1927, s. 150). Bu araştırmada sonuçlar, doğru için 1, yanlış için 0 sayıları verilmiş iki değerli maddelere dönüştürülerek KR20 katsayısı ile de güvenirliği sağlanmıştır. Sonrasında, madde güçlük indeksleri ve madde ayıricılık indeksleri de dikkate alınarak testin son hali oluşturulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Aralık testi bulguları

Aralık testinin analizinden oluşan bulgular aşağıda görülmektedir.

Tablo 1: *Aralık Testi Güvenirlik Analizi 1. Veriler*

KR20	Madde sayısı
0,74	19

Yukarıdaki analizde, KR 20 güvenirlik katsayısı 0,74 olduğu görünmekte olup, istatistiksel açıdan yeterli derecede güvenirlik oranına sahiptir.

Tablo 2: *Aralık Testi Madde İstatistiklerinin 1. Veriler*

Maddeler	Madde Güçlük endeksi	Madde Ayırcılık Gücü Endeksi.	Madde Silinirse Oluşacak KR Değeri
madde 01	0,53	0,79	0,714
madde 02	0,49	0,68	0,722
madde 03	0,39	0,64	0,710
madde 04	0,40	0,55	0,72
<i>madde 05</i>	<i>0,30</i>	<i>0,22</i>	<i>0,748</i>
madde 06	0,23	0,25	0,738
madde 07	0,46	0,54	0,728
madde 08	0,38	0,35	0,733
madde 09	0,37	0,51	0,724
madde 10	0,37	0,32	0,734
madde 11	0,51	0,72	0,718
madde 12	0,27	0,34	0,736
<i>madde 13</i>	<i>0,25</i>	<i>0,08</i>	<i>0,747</i>
madde 14	0,20	0,36	0,726
madde 15	0,27	0,30	0,739
<i>madde 16</i>	<i>0,24</i>	<i>0,31</i>	<i>0,740</i>
madde 17	0,29	0,32	0,738
madde 18	0,38	0,42	0,721
madde 19	0,23	0,29	0,732

Yukarıdaki tabloda “aralık testi madde istatistikleri” görülmektedir. Maddelerin başlangıçta nispeten kolay sorulardan oluşması, sonlara doğru soruların zorlaştığı madde güçlük endeksinden de görülmektedir. Bunula birlikte, 5 ve 13. soruların madde güçlük endeksleri ve silindiğinde ortaya çıkacak yeni KR20 değerinin istatistik programının yorumlanması sonucunda testten çıkartılmıştır. Madde 19’un silindiğinde KR değerinde ortaya çıkacak yeni durumun teste olumlu anlamda katkı yapmayacağı görülmektedir. 5 ve 13. Maddeler çıkartıldıktan sonra, madde 16 nın madde ayırcılık endeksi 0,17 olması dolayısıyla, söz konusu madde de testten çıkartılmıştır. Bu üç madde testten çıkarıldıktan sonra, TAP (test analiz programı ile testler tekrar yapılmış, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3: *Aralık Testi Güvenirlik Analizi 2. Veriler*

KR 20	Madde sayısı
0,75	16

Analizlerden elde edilen bulgulardan sonra, istatistiksel olarak yorumlanan ve testten çıkarılan maddelerden sonra tekrar yapılan testte elde edilen KR20 güvenirlilik katsayısı 0,75 olarak ölçülmüştür. 16 madde ile yapılan yeni testte madde istatistikleri bulguları aşağıda görülmektedir.

Tablo 4: *Aralık Testi Madde İstatistikleri 2.Veriler*

Maddeler	Madde Güçlük endeksi	Madde Ayırtıcılık Gücü Endeksi.	Madde Silinirse Oluşacak KR Değeri
madde 01	0,53	0,85	0,723
madde 02	0,49	0,78	0,732
madde 03	0,39	0,69	0,733
madde 04	0,40	0,69	0,738
madde 06	0,23	0,32	0,753
madde 07	0,46	0,60	0,739
madde 08	0,38	0,41	0,749
madde 09	0,37	0,59	0,739
madde 10	0,37	0,29	0,751
madde 11	0,51	0,80	0,731
madde 12	0,27	0,33	0,753
madde 14	0,20	0,40	0,742
madde 15	0,27	0,30	0,755
madde 17	0,29	0,36	0,752
madde 18	0,38	0,60	0,736
madde 19	0,23	0,33	0,748

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi, madde güçlük endeks değerleri ve madde ayırt edicilik endeks değerleri, ilk yapılan test ile karşılaştırıldığında yükselmiştir. Böylelikle yeni oluşan tablonun, testin istatistiksel açıdan uygulanabilir olabileceği kanıtlanmıştır.

Melodi ve ritim testi bulguları

Melodi ve ritim testinin analizinden oluşan bulgular aşağıda görülmektedir.

Tablo 5: *Melodi Ve Ritim Testi Güvenirlik Analizi 1. Veriler*

KR 20	madde sayısı
0,81	24

Yukarıdaki tabloda, melodi ve ritim testinin güvenilirlik katsayısı olan KR20 katsayısı 0,81 olarak gözlemlenmiştir. Bu katsayı, testin yapılabirliği için istatistiksel açıdan yeterlidir. Aşağıda yapılan analizlerden sonra, madde istatistiklerinin yorumlanması sonucunda tekrar yapılmasına karar verilmiş ve elde edilen bulgular tekrar aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 6: *Melodi Ve Ritim Testi Madde İstatistikleri 1. Veriler*

Maddeler	Madde Güçlük endeksi	Madde Ayırcılık Gücü Endeksi.	Madde Silinirse Oluşacak KR Değeri
madde 01	0,27	0,35	0,806
madde 02	0,52	0,57	0,802
madde 03	0,67	0,44	0,805
madde 04	0,43	0,32	0,812
madde 05	0,63	0,54	0,799
madde 06	0,50	0,56	0,803
madde 07	0,46	0,59	0,799
madde 08	0,50	0,57	0,803
madde 09	0,44	0,54	0,803
madde 10	0,51	0,73	0,794
madde 11	0,46	0,58	0,800
madde 12	0,35	0,45	0,804
madde 13	0,41	0,74	0,795
madde 14	0,46	0,52	0,802
madde 15	0,47	0,76	0,794
madde 16	0,28	0,36	0,807
madde 17	0,32	0,38	0,810
madde 18	0,58	0,65	0,797

madde 19	0,46	0,40	0,809
madde 20	0,47	0,55	0,807
madde 21	0,44	0,25	0,816
madde 22	0,44	0,58	0,801
madde 23	0,80	0,17	0,812
madde24	0,79	0,20	0,813

Tablo 6 da görüldüğü gibi, 23 ve 24 maddeler, madde güçlük değerleri bakımından yüksek olup, madde ayıricılık endeksleri istatistiksel açıdan düşüktür. Bu sebeple, söz konusu 2 madde testten çıkartılarak analiz tekrar yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 7: *Melodi Ve Ritim Testi Güvenirlik Analizi 2*

KR 20	madde sayısı
0,81	22

Madde sayısı 22 ye düşürüldükten ortaya çıkan Tablo 7’de, melodi ve ritim testinin güvenirlik katsayısı olan KR20 katsayısı 0,81 olarak gözlemlenmiştir. Bu katsayı, testin yapılabirliği için istatistiksel açıdan yeterlidir.

Tablo 8: *Melodi Ve Ritim Testi Madde İstatistikleri 2. Veriler*

Maddeler	Madde Güçlük endeksi	Madde Ayıricılık Gücü Endeksi.	Madde Silinirse Oluşacak KR Değeri
madde 01	0,27	0,40	0,810
madde 02	0,52	0,63	0,807
madde 03	0,67	0,44	0,809
madde 04	0,43	0,34	0,817
madde 05	0,63	0,67	0,803
madde 06	0,50	0,58	0,804
madde 07	0,46	0,63	0,803
madde 08	0,50	0,63	0,806
madde 09	0,44	0,55	0,807
madde 10	0,51	0,80	0,798
madde 11	0,46	0,56	0,805
madde 12	0,35	0,47	0,808

madde 13	0,41	0,68	0,800
madde 14	0,46	0,53	0,807
madde 15	0,47	0,72	0,798
madde 16	0,28	0,32	0,811
madde 17	0,32	0,40	0,814
madde 18	0,58	0,67	0,803
madde 19	0,46	0,46	0,813
madde 20	0,47	0,56	0,812
madde 21	0,44	0,24	0,821
madde 22	0,44	0,59	0,806

Tablo 8’de, melodi ve ritim testinin 22 maddelik son hali görülmektedir. Gerek madde güçlük endeksleri gerekse madde ayrııcılık gücü endeksleri bakımından testin istatistiksel olarak uygulanabilirliği kanıtlanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Müzik eğitimi, bireylerin farkındalıkları dikkate alınarak gerekli planlamalar yapılması neticesinde sonuçlarının daha iyi olacağı ön görülebilecek bir bilimdir. Müzik eğitim planlamalarının daha iyi yapılabilmesi de öğrencilerin ne seviyede olduklarının tespitine bağlıdır. Müzik yeteneğinin tespitinin en kolay yöntemlerinden birisi de öğrencinin müziği fark edebilmesini tespit etmekten geçer. Bu testte önerilen

- Tizlik ve peslik kavramı
- Melodi değişimi
- Ritim değişimi

gibi ana unsurlar, ölçeceği kullanacak kişi için önem arz etmekte olduğu için bu testin kullanılması önerilmektedir.

Araştırma, gerekli özen gösterildiği takdirde, ayırt ediciliğinin yüksek olduğu, yapılan analizlerle de ortaya koyulduğu üzere istatistiksel açıdan uygulanabilirliği kanıtlanmıştır. Araştırmanın yapıldığı kişi sayısı ve veri yerine geçmeyen test sayıları arasında fark, tamamen testin ciddiyetine bağlıdır. Bu yönüyle, testin toplu yapılabilirliği de göz önünde bulundurulursa, deneklerin öncelikle birbirinden kopya çekmemesine özen gösterilmeli, soruları dinlemeden cevapları sadece rast gele dolduran denekleri test dışında bırakılmalıdır.

Test, aralıkların değişmesinin algısını, melodinin değiştiğinin algısını ve ritmin değişmesinin algısını ölçmesi bakımından müziksel işitme algı testi niteliği taşımaktadır. İşitme algısı, müzik yeteneğinin önemli faktörlerinden birisi olduğu için, bu ölçek 9-10 yaş gurubunu için uygundur. Ayrıca, testin bir üstünlüğü de denekleri nota gibi bazı teorik bilgileri bilip bilmemesini devre dışı bırakarak, renklerle ve animasyonlarla desteklenmiş bir testin hazırlanmış olmasıdır. Test, akıllı tahtada kullanmaya hazır olup, ses ve animasyonları, yaklaşık 30 kişilik bir öğrenci grubu için yeterlidir.

Bu araştırma, 9-10 yaş grubu için yapılmış olup, müziksel işitme algısının ölçülmesi açısından bir araç olarak nota bilme değişkenini de devre dışı bırakması ve müzik alanında uzman olmayan kişilerin bile testi uygulamasının kolaylığı bakımından önemli bir araç olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bundan sonra yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmekte ve önerilmektedir.

Kaynaklar

- Çelikoğlu, F., & Lehimler, E. (2019). Müzikal Doğaçlama Performans Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 203-211.
- Öztürk, S. (2008). *Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınav Sonuçlarının Öğrenci Kaynakları Düzeleminde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gordon, E. E. (2001). *Music Aptitude and Related Tests An Introduction*. Chicago: GIA Publications.
- Harris, T. (2000, 4 1). *What causes a rainbow?* Howstuffworks: "What causes a rainbow?" 1 April 2000. HowStuffWorks.com. <<https://science.howstuffworks.com/nature/climate-weather/atmospheric/question41.htm>> 20 March 2020 adresinden alındı
- Jameson, D. D. (1844). *Colour-Music*. London: Smith, Elder and Co., 65, Cornhill.
- Jewanski, J. (2002, 1). *Colour and Music*. [www.musictheory21.com: http://www.musictheory21.com/jae-sung/syllabus/graduate/rameau-studies/2002-1/documents/color-and-music.pdf](http://www.musictheory21.com/jae-sung/syllabus/graduate/rameau-studies/2002-1/documents/color-and-music.pdf) adresinden alındı
- Kolehman, T. (2009). "Miten Tää Muka Mittaa Musikaalisuutta" – Vertaileva Tutkimus Kai Karman Musikaalisuustestistä Ja Jäljittelyyn Perustuvasta Musikaalisuustestistä. *Humanistinen Tdk*, 7.
- Kuder, G. F., & Richardson, M. W. (1927). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2(3), 150-151.

- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*. Ankara: Phoenix.
- Radocy, R. E., & Boyle, J. D. (2013, V.1, I.1). Psychological foundations of musical behavior. Springfield. *Music Therapy Perspectives*, 85-86.
- Seashore, C. E. (1915). *The Measurement of Musical Talent*. Washington: National Academy of Sciences.
- Storr, A. (1992). *Music and The Mind*. New York: The Free Press.
- Şengül, C. (2001). *Müzik Eğitimi Bölümlerinin Giriş-Yetenek Sınavlarına Başvuran Adayların Müziksel İşitme-Yineleme Sınavındaki Soru Tiplerine Göre Başarı Durumlarının Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tarman, S. (2002). *Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş-Müzik Yetenek Sınavlarının Geçerlik ve Güvenirlilik Yönünden İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tunca, O. (2011). Devlet Konservatuvarı Oyunculuk Sanat Dalı Özel Yetenek Sınavlarının Müziksel İşitme ve Şan Boyutu İçin Bir Test Geliştirme Çalışması. *Folklor/Edebiyat cilt: 17, sayı: 65, , 153-162*.
- Wallentin, M., Nielsen, A. H., Friis-Olivarus, M., Vuust, C., & Vuust, P. (2010). The Musical Ear Test, a new reliable test for measuring musical competence. *Learning and Individual Differences*, 9.
- Yayla, A. (2003). *Müziksel yeteneğin ölçümü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Young, W. T. (1973). The Bentley “measures of musical abilities”: A congruent validity report. *Journal of Research in Music Education*, 21(1), 74-79.
- Zatorre, R. J. (2003). Absolute pitch: A model for understanding the influence of genes and development on neural and cognitive function. *Nature Neuroscience* 6, no. 7, 692-695.



OSMANLI DÖNEMİNDEN GÜNÜMÜZE ‘OPERETLER’ ‘OPERETTAS’ FROM THE OTTOMAN PERIOD TO THE PRESENT

Ömer TÜRKMENOĞLU*
Gülay LAÇİN**

Özet

Osmanlı Döneminden günümüze ‘Operetler’ başlıklı bu çalışmamıza başlamadan önce, operetin tanımı ve tarihi süreci hakkında bilgiler vermemiz gerekmektedir. Operet; 18. Yüzyılda kısa ve iddiasız operalar için kullanılan bir terimken 19. yüzyılın sonlarında Avrupa’nın kültür ve sanat merkezlerinden olan Paris ve Viyana’da gelişen, komik opera türünden doğan ve bir sahne yapıtı olarak ‘küçük opera’ ve ‘müzikal tiyatro’ olarak adlandırılmaktadır. Eğlenceli ve duygusal konuları sade bir dil ile anlatan ve geniş kitlelere hitap eden operetler, alt sınıfa ait taşlama özelliği de taşımaktadır. Batılılaşma etkisinin görülmeye başladığı 19. Yüzyıl Osmanlı Döneminde, Türk müziğinde görülen gelişmelerin yanı sıra batı tarzı müziğe olan ilgi artmış, ilk başlarda saray çevresinde daha sonraları halk tarafından benimsenmiş ve icra edilmeye başlanmıştır. Bu dönemde İtalyan toplulukları tarafından operetler sahnelenmiş, 19. Yüzyılın son çeyreğinde Türk besteciler tarafından Türk ve Batı müzikleri bir arada kullanılarak operetler yazılmıştır. Yazılan operetlerde Türk müziğinin makamsal ve çalgısal özelliklerinin, Batı müziği armonisiyle birlikte kullanmaya, iki farklı yapıyı bir arada kullanarak eserler yazılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada batılılaşma hareketi doğrultusunda ortaya çıkan *operet*’in Osmanlı Döneminden günümüze

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi– Güzel Sanatlar Bölümü-Müzik Anabilim Dalı, Ankara, /TÜRKİYE, omerturkmenoglu@gazi.edu.tr. ORCID: 0000-0002-2539-3600

** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara, TÜRKİYE, gulay-batur@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-0515-0257

gelişimi ele alınmıştır. Kaynaklara göre bu Dönemde yazılan, ancak o dönemin koşulları itibarıyla desteklenmeyerek, tamamlanamayan ve dolayısıyla icra edilmeyip unutulmuş operetler ile günümüze ulaşan ve Türk Müziği özelliklerini bünyesinde taşıyan operetler tespit edilmiştir. Osmanlı Döneminde yazılan ilk Türkçe operet olarak bilinen ve Dikran Çuhacıyan tarafından bestelenen *Arif'in Hilesi* (1872) ile günümüz son kuşak bestecilerinden Turgay Erdener'in bestelediği (1990) *İstanbulname* operetleri de incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, Cumhuriyet, Dönem, Türk, Operet

Abstract

We need to give information about the definition and historical process of "operetta" before starting this study titled "Operettas from the Ottoman period to the present". Operetta was a term used for short and unpretentious operas in the eighteenth century. At the end of the nineteenth century, "operetta" was called "small opera" and "musical theater" as a stage work, born out of the comic opera genre, developed in Paris and Vienna, one of the cultural and artistic centers of Europe. The operettas, which explained fun and emotional subjects in a simple language and appealed to a wide audience, also had the satiric feature of the lower class. In the Nineteenth Century Ottoman Period, when the influence of westernization began to be seen, interest in western style music increased along with the developments in Turkish music. Western style music was initially adopted by the people around the palace and later by the public and began to be performed. During this period, operettas were staged by Italian groups, and operettas were written by Turkish composers using Turkish and Western music together in the last quarter of the 19th century. In operettas written, the musical and instrumental features of Turkish music were used together with the harmony of Western music, and works were tried to be written using two different structures together. In this study, the development of operetta from the Ottoman period to the present day, which emerged in line with the Westernization movement, was discussed. The operettas that were written in this period but were not supported by the conditions of that period, could not be completed and therefore were not performed and forgotten, and operettas that have survived to the present day and have the characteristics of Turkish Music have been identified according to the sources. "Arif's Hilesi", known as the first Turkish operetta written in the Ottoman period and composed by Dikran Çuhacıyan, and the "İstanbulname" operetta composed by Turgay Erdener, one of the last generation composers, were also examined.

Keywords: Ottoman, Republic, Period, Turkish, Operetta

Osmanlı Döneminden Günümüze ‘Operetler’

Osmanlı Döneminde operetlerin görülmeye başlaması ve sahnelenmesi opera sanatından sonra olmuştur. Opereti’n temeli operaya dayanmasından dolayı kısaca opera tarihinden ve operetin doğuşuyla ilgili bilgiler vermemiz gerekmektedir.

Opera, müzikli sahne sanatı olarak tanımlanmış ve ilk kez 15. Yy. İtalya’da başlayan ‘Aydınlanma Çağı’ olan Rönesans ile birlikte kültürel ve sosyal anlamda görülen değişim müzik alanında da kendini göstermiştir. Opera, “Latince eser demek olan ‘opus’ ve ‘operis’ kelimelerinden gelerek, solo sesler, korolar, danslar ve orkestra için yazılmış lirik dram şeklinde tanımlanmaktadır” (Selanik, 1996, s:69).

Tarihte ilk opera Floransa karnavalında sergilenen, Rinuccini’ nin yazmış olduğu şiirsel metin üzerine Jacopo Peri’nin (1561-1633) bestelediği *Dafne* olarak bilinmektedir. Dafne operasının günümüze ulaşan çok az bölümleri bulunmaktadır. 1600 yılında Peri ve Giulio Caccini tarafından bestelenen, librettosu Rinuccini’ye ait olan Euridice elimizde bulunan en eski opera eseri olarak görülmektedir. Daha çok dinsel ve mitolojik konuları ele alan o dönemin opera eserleri ilk kez Fransa Kralı IV. Henry ile Medici ailesinin kızları Marie nin düğünü vasıtasıyla halk önünde oynanmış, soylulular tarafından büyük bir beğeniyle karşılanmıştır (İlyasoğlu, 1994, s:28).

Şiirin ön planda tutulduğu müzikli sahne sanatı olan operanın halk tarafından da benimsenmesi için opera içinde yeniliklerin yapılmasını gerekli kılıyordu. Öncelikli olarak sahip olduğu yoğun müzik, şiirsellik, dinsel, mitolojik konular ve sıkıcı diyaloglardan sıyrılması, halkın içinden güncel olayların işlenmesi gerekiyordu. Böyle bir çalışma opera içinde farklı türlerin doğmasına ve gelişmesine olanak sağladı.

Opera sanatı dünya çapında ün kazanarak yayılırken her ulus kendi kültürüne yakın buldukları operaları bestelemiş, farklı opera türlerinin oluşmasını sağlamıştır.

Bu türler; Ciddi Opera (Opera Seria), Komik Opera (Opera Buffa), Büyük Opera (Grand Opera), Ballad Opera, Singspiel, Operet.

Opera türlerinden biri olan ve çalışmanın da ana temasını oluşturan *operetin* tanımına baktığımızda; Fransızca operette, hafif opera, müzikal tiyatro anlamında kullanıldığı görülmektedir. Say’ göre (2000) operet, eğlenceli ve duygusal konuları ele alarak, alt sınıfa ait taşlama niteliği taşımaktadır. Aynı zamanda içeriğinde konuşma dilini ve müzikal öğeleri kullanan ‘süslü püslü’ eserler olarak tanımlamakta ve geniş bir kitleye hitap eden neşeli, kendine özgü olan, şakacı ve sevimli müzik yapıtı olarak da nitelendirmektedir. Usmanbaş (2016, s:61) ise opera-comique’ ten doğmuş olan opereti diğer türlerden ayıran en önemli özelliğinin konusunun sudanlığı ve deyişindeki hafiflik olduğunu belirtmektedir.

Operetlerde konuların kolay ve anlaşılır olması, seyirciyi sıkıkmaması, eğlence öğelerinin ön planda olmasından dolayı operadan daha fazla ilgi görmüştür.

Operet, 18. Yüzyılda kısa ve iddiasız operalar için kullanılan bir terimken 19. Yüzyılın sonlarında Avrupa’nın kültür ve sanat merkezlerinden olan Paris ve Viyana’ da gelişerek sahne yapıtlarında bir türün adı olmuştur. “Romantik çağın hüznü, karamsar, ağır havasına, bu yeni türün şen, şakrak, oynak bir ruh getirdiği, bu niteliğiyle romantik opera anlayışına tepki olarak doğduğu kabul edilir”(Say, 2002,s: 395).

Operetlerde genel olarak toplumsal olayları, döneme damgasını vuran siyasi olayları yermek için yazılmış, onların gülünç, kötü, eksik yönleri alaylı bir dille anlatılmıştır.

19. yüzyılın sonlarına doğru en parlak dönemini yaşayan operet, birçok ünlü besteciler tarafından bestelenmiş ve sergilenmiştir. Bu dönemde yazılmış önemli ve tanınmış operetlerden bazıları şunlardır;

- Franz von Suppe, “Güzel Galathe” (1865) ve “Boccaccio”(1879)
- Oğul Strauss; “Yarasa” (1874) ve “Çingene Baron” (1885)
- Jacques Offenbach: “Güzel Elena” (1864), “Paris Hayatı” (1866) ve “ La Perichole” (1868)
- Arthur Sullivan: “Cox ve Box” (1867) ve “Midako” (1867)

- Franz Lehar: “Şen Dul” (1905), “Tango Kraliçesi” (1912), “Paganini” (1925), “Çar’ın Oğlu” (1927) ve “Tebessümler Diyarı” (1929).

Osmanlı Döneminde Operet

Osmanlı döneminde operet sanatının gelişmesinden önce opera sanatının bu dönemdeki gelişimi ile ilgili bilgi vermenin bu sürecin nasıl gerçekleştiği hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayacaktır.

Yurt dışına gönderilen Osmanlı elçilerinin batı ülkelerine yaptıkları ziyaretlerde, saray davetlerinde seyrettikleri müzikli oyunlara hayran kalmaları sonucunda, İstanbul’a dönüşlerinde yazılı rapor olarak padişaha sundukları ve ‘Sefaretname’ adını verdikleri yazılarda ilk kez izledikleri ve etkisinde kaldıkları sahne sanatı olan operadan bahsetmiş, izledikleri opera hakkında geniş bilgilere yer vermişlerdir. Osmanlı döneminde *opera* sözcüğüyle ilk karşılaşma bu vasıtayla gerçekleşmiştir.

Batılılaşma heyecanıyla musikide gerçekleşen yenilikler III. Selim döneminde ve II. Mahmud döneminde büyük gelişme göstermiş, Batı müziği ile Türk müziğinin iç içe birbirlerini destekleyici çalışmalar yürütülmüştür. Yapılan çalışmaların Türk müziğini olumsuz yönde etkilemediği görülmüştür.

Osmanlı bir taraftan batılılaşma çabası içindeyken diğer taraftan da geleneklerini koruma çabasına girmiştir. Bu dönemde ilgi odağı olan opera ve operetlerde besteciler, Türk müziği makamlarını Batı müziği armonisiyle birlikte kullanmaya, iki farklı yapıyı bir arada kullanarak eserler yazmaya çalışmışlardır. (Şenocak, Tarihsiz).

Abdülmecit (1839 – 1861) döneminde, müzik alanında özellikle opera ve tiyatrodan oluşan büyük gelişmelerle sanat anlamında en parlak dönemini yaşamıştır.

Abdülmecit’in ölümünden sonra hükümdar olan Abdülaziz sarayda büyük bir tasarruf hareketine geçerek ilk önce kız orkestrasını ve bale heyetini kapatarak, eski saray eğlenceleri olan cambazlık, cüceler, meddahlar yeniden gösterilere başlamış ve ilgi görmüştür (Sevengil, 1969,s: 49).

Yurt dışından getirilen toplulukların sergilediği eserlere zamanla Türk müzisyenler de eşlik etmeye başlamıştır. Batı müziği ile Türk müziğinin birlikte kullanıldığı çalışmaları yürüten Abdülmecid'in 1861 yılında vefatından sonra destek görmeyen müzik sanatı, maddi olumsuzlukların eklenmesiyle de duraksama yaşamıştır. Bu dönemde etkinliklere devam eden sadece bando olmuştur.

Abdülaziz döneminden sonra Murad'ın 1876 yılından tahtan indirilmesi ile hükümdar olan II. Abdülhamit, musikiye karşı zaman zaman ilgi göstermiş, daha çok sarayda kendi zevki için konserler ve temsiller vermiştir(Sevengil, 1969,s: 67).

Osmanlı döneminde padişahların Batı müziğine karşı ilgileri ve münasebetleri ile başlayan süreç, bando ve orkestranın o günden bugüne kadar vermiş oldukları çalışma ile büyük bir yol almış ve başarılar elde etmiştir.

Osmanlı padişahları bando ve orkestra ile 1828 yılından beri müzik sanatını icra etmekte, 1923'ten sonra da Cumhurbaşkanlığı ve orkestrası isimlerini alan bu önemli topluluklar müziğin icra edilmesinde ve geniş kitlelere yayılmasında önemli hizmetler vermişlerdir.

Osmanlı döneminde opera türü hala halkın seviyesine ulaşamayarak, zengin kesime, aristokrasiye hitap eden bir tür olarak görülmektedir. Öte yandan halkın yoğun ilgisini çeken müzikli oyunlar ve operet türü gelişmektedir. Önceleri Ermeni operet toplulukları tarafından icra edilen operetler daha sonra Türk sanatçıların bünyesinde yeni toplulukların kurulmasına ve çoğalmasını sağlar. Operetin doğuşu ve gelişmesini sağlayan Ermeni asıllı Güllü Agop' tur. Türkçe operetlerin oynanmasında ilk adımın atılmasına ve geliştirilmesine öncülük etmiştir (Yöre, 2011, s: 53-69).

Batı müzik sanatının ilerleme gösterdiği bu dönemde, Türk operetlerin bestelenmesi ve sahnelenmesi gerçekleşir. 19. yüzyılın ikinci yarısı ve 20. Yüzyılın ilk yarısında büyük tartışmalarla çıkan ve yaygınlaşan tür olarak Osmanlı müzik kültürü içinde yer alan opereti besteleyen ilk müzisyen, Dikran Çuhacıyan Efendi'dir (Ünlü, 2017, s: 7).

Operet türünün ilk temsilcisi olarak gösterilen Çuhacıyan'ın operetlerinde, çokseslilik ve orkestralıma basit olarak ele alınmış, ezgi ön plana çıkarılmıştır. Bunu yapmasındaki nedenin ise Türk halkını Batı müziğine alıştırmak olduğu ifade edilmektedir. Eserlerinde Türk makamlarıyla geleneksel öğelerden yararlanması, Batı tekniği ile harmanlamasıdır. 1875 yılında sahnelediği *Leblebici Horhor* opereti en sevilen ve en çok ses getiren operettir (Uygun, 2010, s: 56).

Dikran Çuhacıyan o dönemde bestelediği operetlerde daha çok alaturka müzikte kullanılan çalgılardan oluşan fasıl heyeti olarak adlandırılan incesaz topluluklarıyla eserleri icra etmekte, eser içinde batı armonisinin temelinde Türk müziğinin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir.

Operet türünün bu dönemde çok ilgi görmesinde Türk tiyatrosunun katkısı olduğu söylenebilir. Müzik, dans ve güldürünün bir arada kullanılmasının Türk Tiyatrosunda da olmasının ve dolayısıyla yazarların, bestecilerin ve izleyicilerin bu türe yatkın olmasını da beraberinde getirmiştir. Bu alanda eser veren bestecilerin de iyi bir müzik eğitimi almaları da operet türünün sevilmesinde önemli bir etken olmuştur (And, 2004; akt. Akgül,Tarihsiz, s:112-114).

İstanbul'da sergilenen İtalyan ve Fransız operetleri tesirleri altın kalan Türk sanatçılar birçok oyun sahneye koymuştur.

Dönemin bir diğer bestecisi olan Kemani Haydar Bey de (1846-1904) yazdığı operetlerde makamsal müziğimizi kullanarak, gelenekselliği ön planda tutmuştur. 1872 yılında dönemin bestecileri, ilk Türk operetlerini bestelerler:

Tablo 1. *Yazılan Türkçe Operetler*

Operetin Adı	Bestecisi	Metin Yazarı
Arif'in Hilesi	Dikran Çuhacıyan	Hosvop Yazıcıyan
Köse Kahya	Dikran Çuhacıyan	Karekin Rıştuni
Leblebici Horhor Ağa	Dikran Çuhacıyan	Takvor Nalyan
Pembe Kız	Kemani Haydar Bey	M. Muslihiddin
Çengi	Kemani Haydar Bey	Osman Nuri
Zeybekler	Hristaki Kiryazis	Ahmet Mithat Efendi

Bestelenen eserler önce Çuhaciyan tarafından kurulan Opera Tiyatrosunda daha sonra da Gedikpaşa Tiyatrosu’nda oynanmıştır (Utku, 2015, s: 6).

Gedikpaşa tiyatrosunda oynanan ilk operet La Belle Hellene (Güzel Helen) operetidir. Fransız opereti olan *La Belle Hellene* (Güzel Helen) Türkçeye çevrilerek oynanmıştır. Gedikpaşa tiyatrosunda oynanan ilk Türkçe operet ise *Arif’in Hilesi* Operetidir. Osmanlı musiki makamlarıyla bestelenmiş olması yönünden de önemli bir operet olma özelliği taşımaktadır. 1876 yılında Çuhaciyan’ın sergilediği ‘Leblebici Horhor’ oyunu ise yurt dışında sergilenen ilk Türkçe oyun olması yönünden önemlidir.

Bu dönemde birçok operet toplulukları da ortaya çıkmıştır. Bunlar: Opera Tiyatrosu (1874), Osmanlı Tiyatrosu (1870), Osmanlı Opera Kumpanyası (1890), Opera Türk Tiyatrosu (1885). Bu dönemde oynan müzikli oyunlar döneminin en başarılı eserleri sayılmıştır. Operete duyulan ilginin devam etmesiyle farklı operet topluluklarının ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Sahne-İ Milliye-i Osmaniye (1910), Milli Osmanlı Operet Kumpanyası (1910), İstanbul Operet Heyeti (1919), Sahir Opereti (1921), Yeni Operet (1922), Hale Opereti (1923)’dır (Kutluk, 1989, s: 5).

Bu dönemde faaliyet gösteren bu toplulukların hiçbiri kalıcı olamamışlardır. Operetlerde genellikle Türk tarihi konusu ele alınmış ve müziklerinde Türk Müziği Makamları kullanılmıştır (Ünlü, 2017, s: 9).

Yapılan araştırmalar doğrultusunda Osmanlı Döneminde operet sanatıyla tanışma gerçekleşmiş, dönemin padişahları tarafından desteklenmiş ve dönemin müzisyenlerinin Türkçe operet yazma ve sahnelenmesiyle de büyük beğeni toplamıştır. Böylesine büyük bir gelişim gösteren sahne sanatı, Tanzimat’tan (1839) sonra Cumhuriyet’in kuruluşuna kadar müzikal anlamda yapılması planlanan çalışmalar, bazı çevrelerce destek görmemesinden ve eğitim sürecinin faaliyete geçememesinden dolayı duraksama yaşamıştır.

Cumhuriyet Döneminde ‘Operet’

Cumhuriyet döneminde, operet çalışmalarının akademik bir çatı altında toplanması sağlanmış, dönemin Türk bestecilerinin bu türde eserler yazmaları teşvik edilmiştir.

1923’te Cumhuriyet’in ilan edilmesinden sonra da birçok operet toplulukları kurulmaya başlamış ama ayakta kalmayı başaramamışlardır. ‘Birbiri peşi sıra çıkıp batan operetler’ olarak nitelendirilen operet toplulukları şunlardır: Sabık Hale Sanatkârları Opereti (1923), Sahir Opereti (1924), Şehir Opereti (1926), Ankara Opereti (1928), Cumhuriyet Opereti (1928), Türk Opereti(1928), Şark Opereti (1928), Süreyya Opereti (1928), Muhlis’in Çocukları Opereti (1931), Ozan Opereti (1934), Halk Opereti (1935) (Kutluk, 1989, s: 5).

1920’lerin sonlarına dek batı operetlerinin oynanması, kısa ömürlü operet topluluklarının çoğunlukta olması, topluluk kurucularının ve oyuncularının belirli isimlerden oluşması, bu dönemin operetlerinin başlıca özelliklerindendir. Bu dönemin operet toplulukları ise şunlardır:, “1928 yılında, Süreyya Paşa’nın mali desteği ile kurulan *Süreyya Opereti*’dir. 1935 yılında dağılan bu topluluk yabancı eserlerin yanında yerli eserlere de ağırlık vermiş, Darülbeyti ’ye öncülük etmiştir. Cemal Sahir’in kurduğu *Sahir Opereti* de bu dönemde görülen diğer önemli operet topluluğudur. Bu topluluk ağırlıklı olarak yabancı eserleri sahnelenmiştir”(Utku, 2015, s8-9). “Türkiye’de cumhuriyet yönetimi, ulusal kültürü, uluslararası çağdaş uygarlık düzeyine ulaştırma ilkesine özellikle önem vermişler ve bunun sonucu olarak da güzel sanatların eğitim öğretimle yenilenmesini mümkün kılacak kurumların oluşturulmasına geniş ölçüde imkân sağlamıştır” (Altar, 1982, s: 217).

Osmanlı imparatorluğu döneminde ve Tanzimat’tan sonra müzik alanında yapılması planlanan yenilik çalışmaları, destek görülmemesinden, eğitim – öğretim yoksunluğundan dolayı istenen gelişimi gösterememiştir. Cumhuriyet’in ilanından sonra ertelenen, yapılması düşünülen yenilikler gündeme gelmiş ve bu alanda çalışmalar başlatılarak, bazı kurumların gözden geçirilmesine ve yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir.

1931 yılında şimdiki adı İstanbul şehir Tiyatrosu olan Darülbeydi ‘de de dönemin bestecilerin bestelediği operetler sahnelenmiştir. Hasan Ferit’in bestelediği *Yalova Türküsü* opereti ile Celal Esat Arseven’in *Saatçi opereti* Darülbeydi ‘de sahnelenir(Utku, 2015, s:9). Yapılan araştırmalar sonucunda

Cumhuriyet döneminde kesin olmamakla birlikte yazılan ilk Türk operet *Yalova Türküsü* olarak görülmektedir.

Cumhuriyet Dönemi öncesinde faaliyet gösteren Darülbeydi ve Darülelhan müzik kurumları Cumhuriyet döneminde de çalışmalarına devam etmiş zaman içinde ise isim değişikliğiyle ve yapılan yeni düzenlemelerle faaliyetlerini sürdürmüştür. 9 Aralık 1916’da kurulan, temelinde Türk Musikisinin öğretildiği ve müzik öğretmeni yetiştirme programlarını bünyesinde bulunduran Darülelhan *İstanbul Belediye Konservatuvarı*, 27 Ekim 1914 tarihinde kurulan Darülbeydi ise *İstanbul Şehir Tiyatroları* isimleriyle değiştirilmiştir. Bu kurumlarda eğitim gören müzisyenler besteledikleri operetlerde Batı-Türk müzik kültürünü harmanlamayı başarak günümüzde de hala sahnelen eserleri Türk müzik kültürüne kazandırmışlardır.

Cumhuriyet döneminde Muhlis Sabahattin Ezgi (1889-1947) yaşamı boyunca 23 operet yazdığı görülmektedir. Yazdığı operetlerin çoğu ilgiyle izlenmiştir. Muhlis Sabahattin Ezgi bu dönemde, Türk müziği makam ve usullerini kullanarak operet türünde eserler veren akımın son temsilcisi olarak bilinmektedir.

Muhlis Sabahattin Ezgi’den sonra bestelenen operetlerde daha çok Batı müziği teknikleri kullanılmaya başlanmıştır. 1930’lu yıllardan 1940’ lı yıllara kadar geçen süreçte yazılan operetler sayesinde Türkiye Cumhuriyeti’nin en parlak dönemi olmuş, ünlü operetlerin bestelenmesi ve sahnelenmesi bu dönemde gerçekleşmiştir. (Şenar, 1998).

Diğer formlarda olduğu gibi operet alanında da başarı gösteren Cemal Reşit Rey birçok operetin hayata geçmesini sağlamıştır.

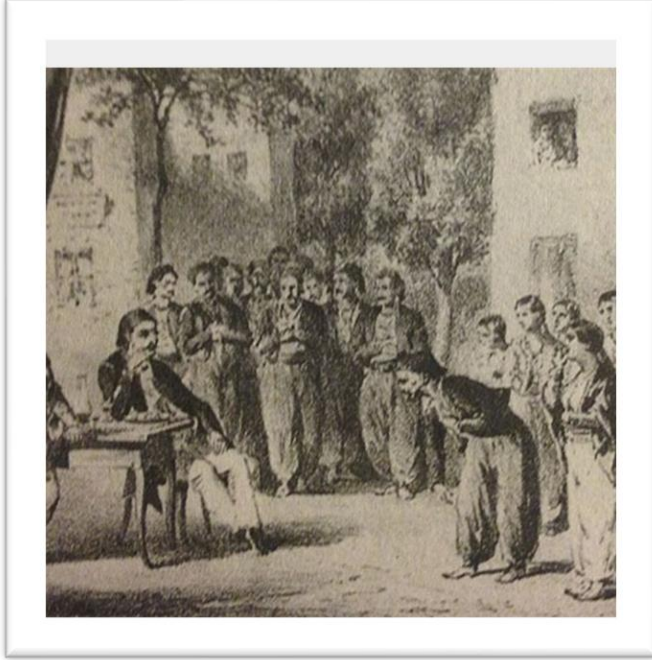
Cumhuriyet Dönemi, operet sanatının gelişmesi açısından önemlidir. Bu dönemde devlet himayesinde bir konservatuvarın kurulması, burada değerli ve yetenekli Türk bestecilerinin yetişmesine olanak sağladığı gibi, operet türünde eşsiz eserlerin bestelenmesine ve

günümüzde de icra edilmesi imkânı sağlamıştır. Aşağıda yer alan listede Osmanlı Döneminden Günümüze yazılan önemli Türkçe operetlere yer verilmiştir.

Tablo 2. *Osmanlı Dönemi'nden Günümüze Yazılan Önemli Türkçe Operetler*

<i>Besteci</i>	<i>Operetin Adı</i>
Dikran Çuhacıyan (1837-1898)	Arif'in Hilesi(1874), Köse Kahya(1875), Leblebici Horhor(1875) Olimpiya, Köse Kahya, Zemiye, Indiana
Leon Hacıyan (1857-1947)	İstanbul Efendisi
Kemani Haydar Bey	Sigorta,Binbirdirek,Allak Kız,Pembe Kız,Çengi
Kaptanızaade Ali Rıza Bey (1881-1937)	Macun Hokkası,Çapkın Süleyman,Kayseri Gülleri İstanbul Efendisi,Fettan Kız
Sedat Öztoprak (1890-1947)	Aşık Garip, Düşte Gördüm
Muhlis Sabahattin Ezgi (1889-1947)	<i>Hilal-i Ahmer Çiçeği(1917), Moda Çılgınları,Ben de Operet Oynarım, Jale, İnci,Sultan Ayşe(1929), Şatırzade, Aşk Ölmez, Zevcem Olunuz, Kelebek, Zabıt Çaresaz, Asri Piçler, Zühre</i>
Hasan Ferit Alnar (1906-1978)	<i>Yalova Türküsü(1932)</i>
Cemal Reşit Rey (1907-1985)	Üç saat (1932),(Lüküs hayat(1932), Deli dolu(1934), Saz Caz(1935), Maskara(1936), Hava Cıva(1937),Yaygara 70(1960),Uy balon dünya(1970), Bir İstanbul masalı(1971)
Saadettin Kaynak (1895-1961)	<i>Modern Yemişçi</i>
Turgay Erdener (1957-)	İstanbulname(1990)

“Arif’in Hilesi” ve “İstanbulname” Operetleri Hakkında “Arif’in Hilesi” Opereti



Fotoğraf 1. Arif'in Hilesi Operetinden Bir Sahne

Yazılan İlk Türkçe Operet Olan Arifi’in Hilesi Hakkında Bilgiler

Libretto: Gogol’ün Müfettiş oyunundan uyarlama olan eserin librettosu Ermeni Yazar Hoseb Yazıcıhan’a aittir.

Besteci: Dikran Çuhacıyan

Bestelenme Tarihi: 1872

Sahnelenme Tarihi:1874

Eserde Geçen Karakterler: Arif, Hancının kızı Meryem, Bucak Müdürü, Vali, Kasaba Halkı.

Eserin Konusunun Özeti: Tarihte İlk Türk opereti olarak geçen Arif'in Hilesi ilk defa Gediklipaşa Tiyatrosunda oynanmıştır. Çok beğenilen ve ilgi gören oyun sadece 1884 yılında 277 kez oynanmıştır.

“Kasaba halkı valinin geleceğini duyar ve hazırlık yapar. Söylentiye göre vali kılık değiştirerek gezdiği için kasaba halkı yoksul görünümlü birini beklemeye baslar. Hepsinin valiye anlatacak farklı dertleri vardır. Halk koro olarak “Sefa geldiniz Valimiz Paşa’yı prova ederler. Öte yandan valinin vekilharcı olan Arif kendisine verilen parayı yankesicilere kaptırdığı için korkmuş ve kaçak gezmektedir. Tesadüfen valiye bekleyen

Kasabaya gelir, günlerdir aç ve perişandır. Uğradığı hanın sahibi ise hapistedir. Hancının kızı Meryem kasabadaki söylenti yüzünden Arif’i vali zanneder, Arif ise bu yanlış anlamayı düzeltmez, karnını doyurur, kasabanın ahalisi ile konuşur onların dertlerini dinler. Meryem’le içer dans eder ve ‘Teneni teneni, sevdim ben sen’ düetini söyler. Bucak müdürü Arif’in vali olmadığını anlar ve onu tutuklar. Bu defa gerçek vali gelir, aynı tören kendisine yapılır.

Vali’ye bir dolandırıcının kendini vali diye tanıtarak kasabayı aldattığını anlatır. Vali mahkûmu görmek ister, bu dolandırıcının sevdiği Vekilharcı Arif olduğunu görünce onu affeder ve Meryem ile evlendirir. Arif’ tekrar yanına vekilharç olarak alır ve kasaba halkının da dileklerini yerine getirir”(Karadağlı, 2006, s:70).

Dikran Çuhacıyan’ın Yaşamı

1837 yılında İstanbul’da dünyaya gelen Çuhacıyan 1898 yılında İzmir’de vefat etmiştir. Müzik yaşamı boyunca opera ve operetlere düşkün olan besteci I. Abdülmecit tarafından müzik öğrenimi için Milano’ya gönderilmiş, Milano Konservatuarı’nda aldığı dört yıllık eğitimi süresince Batı müziğini yakından incelemiş ve öğrenme fırsatı bulmuştur. Eğitimini tamamlayan besteci 1864 yılında Bedros Madalya’nın himayesinde olan Şark Tiyatrosu için küçük besteler yapmış, geçimini de özel müzik dersleri vererek sağlamıştır. Çuhacıyan’ın ilk opera eseri olan Arsas 1968 yılında Naum

Tiyatrosunda İtalyanca olarak sahnelenmiştir.
(<https://www.biyografya.com/biyografi/2487/23.12.2020>)

Osmanlının ilk çoksesli Müzik bestecisi olan Çuhacıyan, Türk Müziğine orkestrasyondüzenlemesi yapmıştır. Avrupa'nın klasik müzik anlayışını Doğu'nun müzik yapısıyla birleştirerek eserlerini yazan Çuhacıyan, Arif'in Hilesi adlı ilk Türkçe opereti yazarak, o dönemde sergilenen müzikallerin yanında Operet türünün de varlığını göstermiştir. İlk operet bestecisi olarak bilinen Çuhacıyan aynı zamanda Osmanlı Opera Kumpanyasını kurarak yerli ve yabancı birçok eserin sahnelenmesine ev sahipliği yapmıştır. Çuhacıyan, yaptığı çalışmalarla Türkçe operetlerin gelişmesine katkısı olmuş ve operet alanında birçok eserin yazılmasına öncülük etmiştir.

Başlıca Yapıtları:

Sahne eserleri:Şair Evlenmesi, Mekteb Ustası, Mekteb Seyri, Arşak II, Arif'in Hilesi, Köse Kâhya, Leblebici horhor, Zemire, Indiana, Aleksinaz

Marşları: Vatan Yahut Silistre, Patrik Nerses Varjabedyan İçin Cenaze Marşı, Marche Acem Marşı, Funebre, Zeybek Opereti Marşı

Piyano parçaları: Mouvement Perpetuel, Cascade de couz, Illusion (vals), Apres La Gavotte, Deux Fantaisies Orientales, La Lyre Orientale, Laura, Rapelle-tois (Hatırla), Roman

"İstanbulname" Opereti



Fotoğraf 2: *İstanbul Operet'inden Bir Sahne*

Yazılan İlk Türkçe Operet Olan Arif'in Hilesi Hakkında Bilgiler

Libretto: Ferdi Merter

Besteci: Turgay Erdener

Tarih: 1993

Eserde Geçen Karakterler: Uğur Böceği, Eğrikapılı Ali, Zeliha, Gül, Badik Ömer, Çiroz Abdi, Zil İzzet, Müdür, Kont, Ferdinand, Sarhoş Hakkı, Zaptiye Amiri Hasan Çavuş, Dans

Öğretmeni, Gazeteci Çocuk, Külhan Arif, Madam Eleni, Zaptiye Eri, Resepsiyonist, Boncuk, Eleni'nin Kızları

Eserin Konusunun Özeti: 2 perde olarak sahnelenen, Ferdi Merter' in yazdığı, Turgay Erdener'in müziğini yaptığı ve Murat Atak'ın rejisörlüğünü üstlendiği İstanbulname operetinde eski İstanbul' un sosyal yaşamının eğlenceli bir şekilde ele alındığı görülmektedir. *İstanbulname* operetinde eğlence öğesinin ön planda olduğu görülse de oluşturulan karakterler aracılığıyla gülmece yanında düşündürücü özellikler taşıması da dikkat çekmektedir.

"1914 yılında I. Dünya savaşının başladığı gün İstanbul'da çıkan bir yangın haberi ile başlar. Tulumbacıardan Külhanbeyi Eğrikapılı Ali ve arkadaşları aynı gün kahvehane sahibi Çavuş Abni Baba'nın öldürüldüğü haberini alırlar. Eğrikapılı Ali, Külhanbeyi Arif tarafından öldürülen Çavuş Avni'nin öcünü alacaktır. Ancak olaylar kahvehanede sahneye çıkacak olan güzel kızı Zeliha'nın gelmesi ve Ali'nin ona âşık olması, ardından çiçek satıcısı Uğurböceğinin aile sorunlarının ortaya çıkmasıyla karmaşık bir hal alır. Tüm bu olaylar yaşanırken I. Dünya savaşı da devam etmektedir. Oyunun sonunda her şeyden habersiz düğün kutlamaları yapan Osmanlı ahalisi Osmanlı'nın savaşı kaybedip İşgal Kuvvetleri tarafından işgal edildiğini anlarlar"

<https://www.operabale.gov.tr/tr-tr/Sayfalar/workdetail.aspx?EserKodu=689/24.12.2020>

Eseri sahneleyen Rejisör Murat Atak *İstanbulname* operetinde ele alınan konuyu ise şu şekilde özetlemektedir: "İşte İstanbulname 1. Dünya Savaşı öncesinde farkında olmadığımız veya farkına varmak istemediğimiz tehlikeyi bir gazetecinin ağzından duyururken, umursamaz halkın kendi küçük dünyaları içinde mahalle kavgalarını, sahte kabadayılıkları, vur patlasın çal oynasınları anlatıyor. Susturulan, kovalanan, aşağılanan basınının önemini, bana dokunmayan yılan bin yaşasın'ı, tarihin tekercurrünü, doğu deyince, Kadıköyden ötesi aklına gelmeyenleri, paralel yaşam içinde nahif kişiliklerin küçük hesaplarını, vs,vs..."



Fotoğraf 3: *İstanbul Operet'inden Sahneler*

Turgay Erdener'in Yaşamı

1957'de Gümüşhane Bağlarbaşı Mahallesi'nde doğdu. Babası Topograf Haşım Bey, annesi Emine Hanım.1968'de Ankara Devlet Konservatuvarı Piyano Bölümü'ne girerek Kamuran Gündemir'in piyano; İlhan Baran'ın ise solfej sınıflarında eğitimine başladı. Daha sonra aynı kurumun Kompozisyon Bölümü'nde Erçivan Saydam ve Nevit Kodallı ile çalışan Erdener, eğitimini tamamladıktan sonra Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nda Sanatçı Öğretmen olarak çalışmaya başladı.

Halen aynı kurumda kompozisyon alanında dersler vermektedir. Erdener, hemen bütün besteleme tekniklerine açık gözükmekte, kendi özgün kavrayışıyla teknikler paletinden yararlanmaktadır. Dolayısıyla belirli bir stilin, akımın bestecisi olmak yerine, özgün bir dil yaratmaya yönelmiştir. Çalgı müziğinde ya da sahne müziğinde ürettiği yapıtlara bakılırsa, seslendirme ve sahneleme olurunun gözetirken yeni müzik tekniklerinden uzak durmamakta, bu yaklaşımıyla Türkiye'de bestecilerin genelde yaşadığı ikilemi aşmaya çalışmaktadır. Bale, müzikal ve orkestra yapıtlarının yanı sıra çeşitli oda müziği toplulukları ve solo çalgılar için yapıtlar, çok sayıda tiyatro eseri için sahne müzikleri besteledi. 2016 Yılı SCA Vakıf Onur Ödülü Altın Madalyası sahibi ve BESOM üyesidir. (Erdener, Kişisel iletişim,27.12.2020)

Başlıca yapıtları:

Bale: Afife (1998), Mavi Gözlü Dev (2002),

Operet: İstanbulname (1990)

Orkestra: Mi’den Dört Bölüm (1985), Teo (1995), Senfoni No.1 (2002), Senfoni No.2 “Bir Deniz Senfonisi” (2005),

Solo ve Orkestra: Obua Konçertinosu (1992), Klarinet Konçertosu (1995), Turkuaz Şarkılar ses ve orkestra İçin (2002) , Kanun Konçertosu (2015) Oda müziği: Fagot Quartet (1981), Yaylı Çalgılar Dördülü (2012), İstanbul'un Ağaçları arp, kanun, ud, klasik kemençe için (2010), Solo piyano için Cebeci Monologları No.1 (2012), Gitar Sonatı (1994)

(<http://www.konser.hacettepe.edu.tr/duyurular/TurgayErdener.pdf> / 24.12.2020)

Dindar (2013) yaptığı çalışmada *İstanbulname* operetinde Besteci Erdener’in kullandığı müzik dilini şöyle ifade etmektedir: “Besteci kendi tekniğini, özgün dilini ortaya koymak istemiş ve bu nedenle herhangi bir akıma dâhil olmaya çabalamamıştır. Bütün besteleme tekniklerine açıktır, onları kendi bakış açısıyla harmanlamaktadır. Yeni müzik tekniklerinden kaçınmamakta, ancak gelenekselden de kopmamaya özen göstermekte, ikisine eşit mesafede durmaya çalışmaktadır. Yerel renklere, yaşadığı çevre ve o çevrenin geçmişine önem vermekte, eserlerine de bunu yansıtmaktadır. Müziğe katı bir bakış açısıyla yaklaşmaktan kaçınan besteci, eserlerinde aynı zamanda hem geleneksel hem de yeni müziğe ait öğelere yer verir” (Dindar, 2013, s: 26).

Sonuç

Türkiye’de 19. Yüzyılın ortalarına doğru, müzik alanında başlayan yenilik hareketleri doğrultusunda, Batı müziğinin örnek alındığı, opera ve operetlerin yurdumuzda gelişmesinin de bu süreçte başlamış olduğu görülmüştür. İtalya’dan getirilen opera ve operet toplulukları sayesinde sahne sanatlarına ilgi artmış ve zamanla Türk bestecileri kendi kültürleri olan Türk Müziğini Batı müziği ile harmanlayarak Türkçe opera ve operetler yazmaya başlamıştır. Yazılan operetlerde Batı müziğini temel alarak Türk müziğini ön plana çıkarmak için orkestra ve çokseslilik basit düzeyde ele alınmış ve Geleneksel Türk Müziği makamlarının kullanılmasına özen gösterilmiştir.

Bu çalışmada; ‘Osmanlı Döneminde Operetler’, ‘Cumhuriyet Döneminde Operetler’ ve Türk Tarihinde yazılan ilk Türkçe operet olan ‘Arif’in Hilesi’ ve günümüzde yazılmış olan ‘İstanbulname’ operetlerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir.

Osmanlı Dönemindeki operetlerle ilgili kaynaklardan edinilen bulgulara göre, padişahların müziğe karşı duydukları ilginin operetin gelişmesine ve yayılmasına zemin hazırladığı, ama kimi padişahların da tahta geçtikten sonra bu alana ilgi duymamaları ve bütçe kısıtlaması sebebiyle bu alanda yapılan çalışmaları durdurduğu da görülmüştür. Ayrıca Osmanlı Döneminde Türk bestecilerinin operet yazma girişimlerinin olduğu ama kimi zaman bu çalışmaların siyasi ve maddi olumsuzluklardan dolayı yarım kaldığı, sergilenme fırsatı bulunmadığı ve hüsrarla sonuçlandığı da görülmektedir.

Cumhuriyet döneminde ise müzik kültürün önemli bir ögesi olan sahne sanatı olarak ifade edilen opera ve operetlerin akademik bir çatı altında toplanarak, müzik eğitimi verilen kurumların yenilenmesi, dönemin ünlü bestekârlarının yetişmesi ve bu alanda eserler verilmesi de yapılan araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

Osmanlı tarihinin ilk Türkçe opereti olan *Arif’in Hilesi* ve günümüz operetlerinden olan *İstanbulname* operetleri incelendiğinde, *Arif’in Hilesi* adlı operette Çuhaciyan’ın Alaturka müzikte kullanılan çalgılardan oluşan *Fasıl Heyeti* olarak adlandırılan incesaz topluluklarının icralarının ön planda tutulduğu, eser içinde batı armonisinin kimi yerlerde kendini hissettirdiği görülse de ağırlıklı olarak Türk müziğinin kullanıldığı görülmektedir. İlk Türkçe operet olarak tarihte yer alan operet ile ilgili belgelerin çoğunun günümüze ulaşmadığı tespit edilmiştir.

Günümüzde yazılmış olan *İstanbulname* Operetinde ise; geleneksel öğeler ile günümüz müzik anlayışının harmanlandığı, müzikal olarak yeni tekniklerden kaçınmadığı, aksak ritimlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Türk müziğine ait bir enstrümanın kullanılmadığı operette, yaylı çalgıların yanında üflemlî çalgıların ağırlıklı olarak kullanılması ve gelenekselliği bu şekilde hissettiriyor olması önemli bir unsur olarak görülmektedir.

İncelemiş olduğumuz operetlere baktığımızda, *Arif'in Hilesi* ve *İstanbulname* operetlerinde, sanatçı kadrosunun geniş olduğu, işlenen konular bakımından halkın içinden temalar üzerinde durulduğu görülmekte, bu özelliklerinden dolayı ilgiyle izlenmiş olmaları ve geniş kitlelere hitap ettikleri düşünülmektedir.

Tarih sürecine baktığımızda, Türkçe yazılmış ilk Türk opereti olan *Arif'in Hilesi* opereti hakkında maalesef çok geniş bir bilgiye sahip olmadığımız gerçeği, yapılan çalışmaların yazılı bir şekilde arşivlenmemesinden ve sahip çıkılmamasından kaynaklandığını göstermektedir. Bu noktada yakın dönemde yazılmış olan *İstanbulname* opereti ile ilgili bilgilerin kayıt altına alınarak geleceğe taşınması için yapılan araştırmada operetin bestecisi Turgay Erdener ve opereti sahneleyen Murat Atak ile görüşme sonrasında elde edilen bilgiler ve kişisel arşivlerinden opereye ait fotoğraflar aktarılmaya çalışılmıştır.

Osmanlı Döneminden günümüze kadar operetin sürecine baktığımızda, günümüzde operetlerin yeteri kadar yazılmadığı, bestecilerin operalara daha fazla ilgi gösterdiği ve bundan dolayı operetlerin opera kadar gelişme gösteremediği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada Türkçe yazılmış operetlerle ilgili yazılı kaynak sıkıntısının olduğu, günümüze yakın bestelenmiş operetler hakkında kaynak sorununun devam ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca böyle önemli bir sanata dair yazılı ve görsel kayıtlar ilgili merciler tarafından arşivlenmeli ve araştırmacılar için kaynak oluşturulmalıdır.

Kaynaklar

- Akgül, H. (Tarihsiz). Cumhuriyet'in 10. Yılında Bir Muhalif Operet 'Lüküs Hayat'. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu* , 15-19.
- Altar, C. M. (1982). *Opera Tarihi IV*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Dindar, S. (2013). Çağdaşlık ve Geleneksellik Anatomisinde Türk Bestecilerin Solo Flüt Eserleri. *Yüksek Lisans Tezi* . İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Eskitaş, N. (2018). Hlak Operet Topluluğu ve Türk Müziği Tarihindeki Yeri. *Yüksek Lisans Tezi* . İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Müziği Bilim dalı.
- İlyasoğlu, E. (1994). *Zaman İçinde Müzik*. İstanbul: YKY Yayıncılık.

- İlyasoğlu, E. (2007). *71 Türk Besteci*. İstanbul: Pan Yayıncılık .
- Karadağlı, Ö. (2006). Türkiye'ye Müzikli Sahne Sanatlarının Girişi- Dikran Çuhacıyan Öncesi ve Sonrası. *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Genel Müzikoloji Bölümü.
- Kutluk, F. (1989). Darılbadayı'de Operet. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Say, A. (2002). *Müzik Sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2000). *Müzik Tarihi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Selanik, C. (1996). *Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Sevengil, R. A. (1969). *Opera San'atı İle İlk Temaslarımız*. İstanbul: Mili Eğitim Basımevi.
- Şenar, S. (1998). *Türk Tiyatrosu* . İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Şenocak, E. (Tarihsiz). Taş Plaklardan Türk Operetlerin Tespiti. 669-680.
- Usmanbaş, A. H. (2016). *Müzikte Türler ve Biçimler*. İstanbul: Pan.
- Utku, A. (2015). Lüks Hayat Operetinin Çağdaş Türk Müziğindeki Yeri ve Önemi. *Yüksek Lisans* . İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Bilimler Anabilim Dalı.
- Uygun, M. (2010). 20. Yüzyıldan Günümüze Müzikal Tiyatronun Gelişimi ve Opera İle Etkileşimi. *Yüksek Lisans* . Ankara: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünlü, A. (2017). Müsahipzade Celal Efendi'nin "İstanbul Efendis" Opereti Özelinde Osmanlı'da Operetin Gelişimi. *Yüksek Lisans* . Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

<https://neosatirikus.tumblr.com/post/144206293030/arifin-hilesi-1872-t%C3%BCrk%C3%A7e-seslendirilmi%C5%9F-ilk/amp>, (Erişim Tarihi: 23.12.2020).

<https://www.biyografya.com/biyografi/2487>, (Erişim Tarihi: 23.12.2020).

<https://www.operabale.gov.tr/tr-tr/Sayfalar/workdetail.aspx?EserKodu=689>, (Erişim Tarihi : 24.12.2020).

<http://www.konser.hacettepe.edu.tr/duyurular/TurgayErdener.pdf> , (Erişim Tarihi : 24.12.2020).

THE MOTHER ARCHETYPE and HANDS ON HIPS MOTIF

ANNE ARKETİPİ ve ELİBELİNDE MOTİFİ

*Damla Fatma ORAN**

Abstract

Symbols have become the most important tool for the human being's self-expression from the first cave paintings to architecture. Each symbol has formed with values such as a message, thought and wish. In the memory of almost in every culture, the definition of weaving has been done over concepts such as eternity, immortality and plentifulness, however there is scarcely any data about their starting point. *Archetype* concept can be used to fill in these data blanks. Archetypes, propounded by the Swiss Psychiatrist Carl Gustav Jung, modelling the human character and collective unconscious relations, have been efficient in bringing the mythological elements to come in sight. Concepts such as great mother and mother goddess, showing similarity in many geographies, is the biggest example of the mythologies shaped with collective unconscious. Many motifs in weaving involve mythological elements. Therefore, the relation between motif and archetype will provide benefits for defining the output sources of symbols. One of the most important archetypes developed by Jung is the "Mother" archetype. The motif which corresponds to mother archetype is the Hands on Hips in Anatolian weavings. Literature survey has been conducted in this study, emphasizing the relation between one of the symbolic building blocks of Turkish weaving arts; *Hands on Hips* motif and the mother archetype and as a result of the study, it is surmised that mother archetype has been a precipitating element in motherhood concept in reflecting to the motifs.

Key Words: Hands on Hips Motif, Mother Archetype, Weaving, Carl Gustav Jung.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Geleneksel Türk Sanatları Halı-Kilim Ana Sanat Dalı Sakarya / TÜRKİYE dmladede@gmail.com ORCID: 0000-0001-8103-5747

Özet

İlk kaya resimlerinden mimariye kadar, insanoğlunun kendini anlatmada en önemli aracı semboller olmuştur. Her sembol; bir mesaj, düşünce, temenni gibi değerler katılarak şekillenmiştir. Hemen hemen her kültürün belleğinde dokuma motiflerinin tanımı sonsuzluk, ölümsüzlük ve bereket gibi kavramlar üzerinden yapılmıştır fakat bunların çıkış noktaları hakkındaki veriler yok denecek kadar azdır. Bu verisel boşlukları doldurmak için *Arketip* kavramı kullanılabilir. İsviçreli psikiyatr Carl Gustav Jung tarafından ortaya atılan, insan karakteri ve davranışlarını modelleyen ve kolektif bilinçdışı ile ilişkilendirilen arketipler, mitolojik unsurların ortaya çıkmasında da etkili olmuştur. Büyük Ana ve Ana Tanrıça gibi kavramların birçok coğrafyada benzerlik göstermesi mitolojilerin kolektif bilinçdışı ile şekillendiğinin en büyük örneğidir. Dokumalarda kullanılan birçok motif mitolojik unsur içermektedir. Bundan dolayı motif ve arketip ilişkisinin incelenmesi sembollerin çıkış kaynağının belirlenmesi açısından yarar sağlayacaktır. Jung'un geliştirdiği en önemli arketiplerden biri "Anne" arketipidir. Anadolu dokumalarında anne arketipine karşılık gelen motif Elibeline'dir. Bu araştırmada; literatür taraması yapılarak özellikle Türk dokuma sanatının sembolik yapıtaşlarından olan *Elibeline* motifinin çıkış noktasının Anne arketipi ile bağlantısı üzerinde durulmuş ve yapılan araştırma sonucunda analık kavramının motiflere yansımada anne arketipinin tetikleyici bir unsur olduğu kanısına varılmıştır. **Anahtar kelimeler:** Elibeline Motifi, Anne Arketipi, Dokuma, Carl Gustav Jung.

INTRODUCTION

There are many motifs in Anatolian Turkish weavings. These motifs with various meanings are not only for visual purposes, but additionally they are loaded with messages. The holy creatures and objects that exist in mythologies, legends and fantasies have played a significant role in shaping these motifs, because human beings have been in a struggle for explanation of their lives with various holy beliefs. These beliefs became the mediator discovering the primitive life and provided frequently beneficial assets for the modern human in scientific fields such as psychology, philosophy and medicine.

There are various symbols and event patterns in mythological tales with different representations, but with same meanings and these tales kept on producing in different geographies, by different people, for centuries. Carl Gustav Jung, the founder of analytical psychology has examined these mythical tales and contained similar patterns and founded the "Archetype" concept. The tendency of producing these styles of contents based upon archetypes according to him.

Archetypes are elements of collective unconscious and do not belong to a person but to complete species.

These archetypes, the reason for sensible human behavior and disposition, have reflected to the works of art. There are various works which are identical by means of form and carried meanings in different cultures and even in different continents. Anatolian Turkish weaving arts has been influenced by the human tendency of producing archetypal images, creating symbols and motifs which carry the traces of primitive human beliefs. The most common motif is the “Hands on Hips” motif which carry the beliefs of the great mother and mother goddess, that coincide with Jung’s archetype concept, categorized as “Mother Archetype”.

1.MYTHOLOGY

Mythology is comprised of “mythos” meaning the “said” or “word which is heard” and “logos” meaning “rhetoric”, telling a holy tale and carry a significant role in every culture’s literature.

Mythological tales have been seen as meaningless and arbitrary narrations through long ages. However, when it is attentively examined, it is understood that they are not hollow tales. The main function is to propound nutrition, marriage, arts, etc. sample models of meaningful human activities (Eliade, 2020, p.20). Therefore, it came into sight that they are rich structures which contain many elements; from primitive people daily lives to their sacred beliefs, from interpretation of life to their psychological structures and keeps the contribution to the modern human being.

Mythology’s function construes the existence of Earth and human existence. Therefore, its role in human existence is very significant. They connect the present time to the past. Myths allow the reality, values, transcendency concepts to emerge and by this way world can be apprehended by a competent form; articulated, completed, understandable and a reasonable cosmos. Myths create a holy history by clarifying how things come to true, by whom, why and in which circumstances they were made (Eliade, 2019, p.195-196).

The characters of this holy history are the Gods and Supernatural beings. Human being has procured today’s status, a mortal being, gendered and culture owning creature after the struggles of these characters (Levi - Strauss, 2020, p.17).

World is full of dangers and challenges according to the point of the primitives. They create mythological tales in order to feel safe and overcome the challenges. Because these challenges have been overcome by a hero in the past (in the start of time), according to their beliefs. They create self-reliance for their breakthroughs and take precautions for abstains and by this holy hero. They have conducted various rituals, offering sacrifices to show their gratitude in order to remember and canonize the hero, who help in their lives and desired to live under his/her protection.

Eliade (2020, p.31) has told that, human beings know the myths and by that know the origin of objects, in order to possess them and succeed to direct according to their wishes. There is not a “outer” nor “abstract” information, but a “living” information which is infallible. The human being “lives” the myth in order to get into the mainstream of the holy and glowing power where the events re-evoked and come to the realization stage. Living the myths cover a true religious life, because it shows difference from regular lives and daily living (Eliade, 2020, p.31).

Primitive people and modern people are different from each other. Modern people have lost their ties with the holy, however primitive community people has the tendency of living with the holy or interbedded with the holy objects (Eliade, 2019, p.16). The objects and symbols within the mythology become holy according to this tendency.

1.1.Symbolism in Mythology

There are numerous factors which exceed human understanding limits. Therefore, symbolic terms are used in order to represent the undefinable or completely interpreted concepts. Human language is full of symbols but also inhabit signs and images which are not fully definitive (Jung, 2020, p.16).

Symbol, is a term, name and even an image which is familiar in daily life but known and having a connotation in addition to its clear meaning. It implies ambiguous, covered, complex, unknown or secret things. A word or image becomes symbolic when it implies things beyond their open and understandable at first sight meanings (Jung, 2020, p.16-17).

The history of symbolism show that everything can be loaded with a symbolic meaning; such as assets (stones, plants, animals,

humans, mountains and valleys, sun and moon, wind, water and earth) or manmade things (homes, ships or cars) or abstract forms (numbers or triangles, square and circle). Indeed, the whole of cosmos is a potential symbol (Fronz, 2020, p.228).

The effect of symbolism is quite strong in the mythological tales which mention cosmos as a whole. Fromm (2016, p.209) emphasize that mythos are the ancient time wisdom and maxim which represent themselves with a symbolic language. However, these symbols are not produced as Campbell remarks (2017, p. 13), but they are products which self-occur directly inside the spirit and bear their power of source without any spoil. They are not invented purposely, they have occurred in *propria persona* (Jung, 2020, p.85). "Further to that, symbols are natural and spontaneous products. No one can give a "symbolic" form to a thought by conscious and intentional or rather rationalist reasoning (Jung, 2020, p.51)".

It is remarked that mythological symbols reflect the archetypes, named as the common conscious of human being and intensify the culture of communities (Guzel, 2017, p.3-4).

2.RELATIONSHIP BETWEEN MYTHOLOGY AND PSYCHOLOGY

Mythological symbols which existed in every era of human life provided the discovery of ancient human thought structure and in addition became efficient in solving the problems faced by modern human; used by various disciplines such as medicine, sociology and philosophy.

It is known that myths carry a significant role in their psychological effect to human life. Campbell (2016, p.16) states that one of the psychological functions of mythology is to take the individuals to their own spiritual richness and objectivation, to reach to their spiritual truth and to ensure the gaining of centralization and adaptation.

Before psychology was accepted as a branch of science, human created mythologies in order to solve their inner and instinctive problems and gained benefits from them. Therefore, it is asserted that mythology can be stated as "primitive psychology". Various psychological illnesses were named with reference from mythical factors which shows that human beings pay importance to ancient time

inferences. Therefore, myths are accepted as an important data source for psychology and as a result a new work field was brought up, known as “psycho-mythology” (Akçan, 2019, p.54).

Sigmund Freud, the leader of the science of psychoanalysis, defended that myths are the collective and continual dreams of human beings. The founder of analytical psychology, Carl Gustav Jung stated that myths carry universal, collective and aesthetic essences which show up in dreams and legends (Akcan, 2019, p.47).

The word psychology means the research of psyche. Psyche is the complete of conscious and unconscious, also defined as spirit and personality. Jung as a psychiatrist and classical scientist carried studies on psyche as a compound of all conscious and unconscious human competence with endless varieties. He defined the psyche, as the common ways and types of human personality, which brought him to define the compounds of the spirit. (Mattoon, 1981, p.21-34).

Psyche is formed from many main components. These components are ego, persona, shadow and animus or anima. Psychic components are not physical assets. They are mental content combinations which appear on observable behaviors, feelings and attitudes (Mattoon, 1981, p.21-34).

It is necessary to distinguish the conscious and unconscious contents in order to understand the structure of psyche. The term conscious means the cognitive awareness. Unconscious carries the meaning of unaware motives and other contents. Unconscious is the half of the existence of the being and often present the offers and guidance which can not be obtained by another source (Freeman, 2020, p. 9).

Jung separates the unconscious into two groups as personal and collective; uses the personal unconscious term, as remarking experiences, thoughts and memories that slide away from conscious and become unconscious. Therefore, personal unconscious consists of contents which are nonimportant; so that it cannot be remembered, never step into awareness and let the conscious reach only when attention is forwarded; contents that are repressed, but can be recalled. On the other hand, Jung has qualified the collective unconscious as “objective spirit” in order to separate it from ego conscious which is subjective, because it is not personal and has the

power to produce images and terms independent from conscious. Personal unconscious function as autonomous, independent from ego, however its tied to the conscious for its repressed contents. "Collective" contents are experienced by every personal and common for all human and therefore are defined in this way (Mattoon, 1981, p.21-34).

When a thought escalates from conscious, its existence does not disappear. Jung (2020) has defined this situation as an example of "a car turning to a corner does not evaporate and disappear and the car can be seen later" where a thought which as temporarily goes off from mind can be brought back. In addition to this, he expressed that a part of unconscious is consisted of drawn back thoughts for a time, impression and images and even these are lost, they can effect the conscious mind and the forgotten thoughts keep on retaining their existence. He expressed that these unconscious thoughts can show themselves in dreams and dreams are typical expressions of unconscious (Jung, 2020, p.28).

The main purpose of dreams is to produce dream material which restructure the general psychic balance in a sensitive way and to correct the psychological order. Most of the dreams, primitive thoughts, myths and rituals contain similar images and connotations. Freud has defined these dream images as archaic remains and show that they psychic elements which keep their existence in human mind (Jung, 2020, p.46).

Additionally, dreams can inform certain situations without their occurrence. This situation does not mean that dreams are miracles or foresight. In respect to this, Jung (2020, p.47) has expressed that, many crises in life have an unconscious past, approaching step by step without knowing the rising danger, where conscious things that cannot be seen are often perceived as unconscious and the unconscious can transmit this information via dreams. In addition to these expressions, the unconscious is not only the warehouse of the past, but full with seeds of future psychic situations and thoughts; in addition to the conscious past long-time memories, completely new thoughts and creative ideas can arise from unconscious and show themselves. He mentions that this situation is generally seen in daily life, especially in dilemmas solved with surprising proposals, where many artists, philosophers and even scientists owe of getting their best ideas from unconscious inspirations. As an example, German chemist Kekule who was researching for the

molecule structure of benzol saw a snake who bit its tail. Kekule has interpreted this dream, where the molecule structure is a closed ring and made a discovery (Jung, 2020, p.34). The snake figure that eat its tail is a symbol used in centuries and the visibility of these type of symbols creates easiness in expression of dreams.

Most of the structure and origin of these symbols that can be seen in dreams are not personal but collective (Jung, 2020, p.51). Just like the human fetus transform from various stages similar to other animals, proving the evolution, Psyche has also evolved and some contents of the modern human unconscious are similar to ancient human mind (Freeman, 2020, p.62). Therefore, there are resemblances between the modern human dream images and primitive mind products, collective images and mythological motifs (Jung, 2020, p.63). For this reason, archetypes and collective unconscious concepts are tied together.

3.ARCHETYPE CONCEPT

The archetypes which rationalize the senses, qualified to organize, change and develop the awareness contents (Ersoy, 2011) and defined as “first images” were not first discovered by Jung. Archetypes were even used in ancient era and a concept with a synonym to Platon’s “idea”. Adolf Bastian is the first researcher that draw attention to the vast formation of “basic ideas” in the field of Ethnology. Later on, Hubert and Mauss, the followers of Durkheim, mentioned about the categories of phantasy. Hermann Usener is the first to define the pre formation of unconscious under the name of “Unconscious thought” (Jung, 2016, p. 119). Apart from the discourse of these researchers, Jung (2016, p.119) has developed the archetype concept, providing the most important contribution, where archetypes do not only spread with tradition, language and immigration; but self-risen in anytime, anywhere and without any external factor. The meaning of this is that, the live dispositions which are at unconscious level but active, preform the thoughts, emotions and actions and continuously keep on affecting them; occur in every psyche form just like the ideas of Platon (Jung, 2016. p.119).

Jung has used the “images that exist from the start” and “collective minds masters” names before using the archetype to the mythological themes that glide and form from collective unconscious. Later on, he was inspired from St. Augustinius’ “ideaeprincipales” definition and preferred to use the name “archetypes”. Arche is a Greek

word meaning “root”, “start”, “base” (Eliade, 2020, p.152). His inspired definition to define archetypes is this: “main thoughts are some certain forms or the fixed and unchangeable reasons for things. These cannot be produced, carry on to eternity in the same way and involved within divine understandings. Even if they do not disappear by themselves, every existing and disappearing thing arise according to their forms” (Ersoy, 2011, p.1-4).

Jung states that myths are representatives of archetypes. Therefore, every character and event grid seen in myths and mythic tales correspond to an archetype (Ersoy, 2011, p. 1-4) and it won't be wrong to say that they can be seen in different forms throughout human history. On the other hand, it will not be right to assume by understanding archetypes as certain mythological images or motifs and transferring their conscious representations as hereditary. Archetypes is a tendency of a motif to create these representations. These representations can show vast differences in details without losing their basic structures. As an example, the enemy brother motif has many different representations but the motif itself remains the same (Jung, 2020, p.63-64).

These tendencies become more understandable when the relation between archetypes and instincts are defined. Instincts are physiological impulses and can be perceived by senses. In addition, they occur in the form of fantasies and generally show their existence as symbolic image (Jung, 2020, p.65). The collective thought templates of human mind are organic, just like instincts and they are inherited. They work more or less in the same way for every human when an appropriate situation occurs (Jung, 2020, p.71). The sensory appearances which these thought patterns are attached is the same throughout the World. These can be spotted in animals and even if the animals are in different species, they can identify each other this way. They conduct various purposeful behaviors even there is no one to teach anything. In that case, a conclusion can be drawn that naturally human has not come to earth with an empty psyche. Psyche has more than conscious. Like animals, human beings can also be found in various instinctive behaviors where they don't know the reason (Jung, 2020, p.72). So, archetype form constitutes the reason of these behaviors and the way images appear in fantasies.

Jung (2020) defines the process of archetypes as “a thing which the essence is barely known is comprehended instinctively in the unconscious and put through archetypal process. Archetypal mind steps in and carry the forecasting process rather than the unconscious thought’s ratiocination process”. In addition to this explanation, he states that archetypes have their own initiatives and distinctive energies; with these features allowing them to make sensible comments and interfere to a productive situation with their own impulsion and thought formations (Jung, 2020, p.74). He studied images and motifs and categorized their common ways resulting in definition of many archetypes such as “mother, father-son, rebirth, hero and shadow. These defined archetypes can be seen in many mythological tales, legends and dreams. These archetypes in separate geographies, tribes that do not have cultural communication with each other and in every section of human history, even though their epiphany forms are different, their content remains the same; works that come from life and connected to the living person as a whole with their bridges (Jung, 2020, p.91).

3.1. Mother Archetype

Mythological universal mother figure is based on archetypes and impose the protective feminine sides of the first creature to cosmos (Campbell, 2017, p.106).

The human in archaic community is in the tendency of living inside the holy or within the blessed objects as much as possible. The holy is equivalent to power and eventually exact to reality for all human in pre modernity communities as well as primitives. It has reached to satiety by means of existence. Holy power means reality, permanence and obtaining results (Eliade, 2019, p.16).

Discovery of farming has transformed not only the economy of primitive human, but also the structure of the holy from its roots. Different powers such as plentifulness, women and earth mythology have interceded. Religious experience has become more concrete and interlock more with life. Consequently, main goddesses and powerful fertility deities have become more dynamic and closer to human than the creator God (Eliade, 2019, p.112).

Discovery of agriculture first by a woman has enabled her to be qualified as a holy creature and attribution of earth features to herself.

Even the first humans have lived underground for a period of time. They have carried semi human life under the ground. According to Lenni Lenape and Delaware Indians myths, who once lived in Pennsylvania; the creator has prepared every utilizable thing on earth surface, however he decided to make them to stay in the belly of Mother Earth to grow and mature better for a period of time (Eliade, 2019, p.124).

Breeding and delivery are sample actions, actualized by earth. Mother human does nothing but to imitate and repeat this first action that enable the life to occur from the bosom of the earth. Therefore, she is in direct contact with the great breeder. By this way she has become referable form her guidance while the actualization of miracle of birthing a life, receivable of useful energies and findable by the mother protection in her bosom (Eliade, 2019, p.126).

There is a mystical solidarity between woman and earth. Delivery of child is seen as a variance of the fertility of earth in human scale. The whole of the religious experience related with fertility and birth have a cosmic structure. Therefore, the holiness of woman is connected to the earth's sacredness (Eliade, 2019, p.128).

Mother earth has so become a holy creature, that some religions envision pregnancy without the help of a father. The traces of these type archaic ideas can be encountered in the myths of Mediterranean Goddesses breeding by themselves. Similarly, Greek Goddesses have bred without the help from Gods. This is a mythical expression of Mother Earth's self-sufficiency. Beliefs with occult magical-religious powers correspond with these type mythical understandings where woman's self-breeding and the significant effect on the lives of plants. The communal and cultural phenomenon known with the name matriarchal is attributed to the discovery of nourishment planting by women. By this discovery of women have become the natural owner of the earth and crops (Eliade, 2019, p.1299).

The myths and rituals related to Mother Earth, especially represent the ideas of fruitfulness and plentyfulness (Eliade, 2019, p.131). Woman represents the whole of known in mythologies language in paintings. Deific paintings describe the era's world as mother uterus (Campbell, 2017, p.109-157).

The great importance of Mother Goddess concept in mythological view has same importance in psychological way too. The first carrier of

spirit image is always the mother. For this reason, separation from her is a very sensitive and important subject. For this reason, primitive humans carried numerous rituals to organize this separation (Jung, 2015, p.21).

According to Campbell's statement (2017, p.16) humans born too early and they are incomplete, not ready to face the world yet. Generally, the only thing to protect them against the dangerous universe, is the mother who provide a protective uterus period. Therefore, after the catastrophe of delivery, the child who is in need of care and the mother form not only physical but also psychological bilateral unity for months. The perish of the parents for a long time causes distress and relatedly aggressive tendency in the child. Besides when the mother has the tendency of obstructing the free movement of the child, aggressive reactions occur. In other words, the first object of the child's enmity is the same with the love object and the first ideal is the bilateral unity of Mother Mary and baby Jesus.

Therefore, it is inevitable that the mother image which carry a significant role in psychology is in relation with the archetype concept. Jung's most important archetype is the one that belong to the mother and show her existence in every field of human life. Just like other archetypes, mother archetype appears almost with unlimited varieties where personal mother, step mother, mother in law, relation with any women caretaker or nanny or ancestor women are in the priorities. Therefore, mothers be expressed in a symbolical meaning. Goddess and especially Mother Mary and Sofia belong to this category. Mythology offers various mother archetypes; the mother who reappear in Demeter and Kore mythos as a virgin; or the loving mother Kybele-Attis myth can be shown as examples. Other mother figures in symbolical manners, emerge with forms representing the desire of independence. For example; Heaven, Kingdom of God, Celestial Jerusalem. In addition, church which arouse the commitment and dread, university, city or country, sky, earth, forest, sea or river, and even matter, land of the dead and moon can be a symbol of mother. Objects and places which represent the fertility and plentifulness such as horn of plentifulness, tillage and garden can be associated with this archetype. A rock, cave, tree, spring, a deep well, plates like font, bowl formed flowers like rose or water lily and mandala can be a form of mother archetype. Stoves and hollow objects like food plates are associated with mother

archetype. Various existing useful animals such as cow, rabbit can be added to this list (Jung, 2015, p.121).

All these symbols which mother archetype contain, may have positive or negative and bad meanings. This hesitant factor can be seen in destiny Goddesses (Moirae, Graeae, Norn). The symbols of evil are; sorcerer, dragon (or a swallowing or buckling big fish or snake), grave, sarcophagus, deep water, death, nightmare and poltergeist (such as Empusa, Lilith) (Jung, 2015, p.121-122).

The positive qualifications of feminine symbols are the motherhood elaboration and love, the magical authority of woman, mind exceeding wisdom and spiritual sovereignty, beneficial instincts or impulses. All these features are welfare, they give value and support, provide progress and productivity. On the negative side, mother archetype can express unseen, esoteric and dark things. These are cliff, land of the dead, destroyer, seducer and poisoner things and they are formidable and inevitable such as destiny. The most common example of mother's binary nature is; in addition of being the mother of Jesus, Mother Mary, delineated as being the crucifix of him in middle age allegories. "Kali" bears the contradiction of benevolent and formidable mother in India (Jung, 2015, s. 1229).

Mother figure can be rarely seen universal in ethnology but this image shows significant changes in personal psyche. Person who is in a curing period in an illness is first under the effect of mother's distinct meaning. This personal mother figure is very important in personality psychology and as far as is known, other important etiologic aspects can not overcome this even in theory. However, Jung's view show differences from other medical-psychological theories on the base, because he attributes only a limited etiologic importance to the personal mother. According to his view, all the effects that literature has on children as an oppression are not all mother sourced. Archetype is the source, which create the mythological infrastructure for the mother, giving her authority and supernaturalness and what is reflected to her (Jung, 2015, p.1239).

The communication channel between the archetypes and the conscious mind is carried via dreams. Some of the images which can be seen in dreams can be associated with the mother archetype. Jung had examined many sample dreams. The ones which can be related with the mother archetype are given below;

“I see a white bird with open wings. It perches on an ancient women figure sitting like a sculpture, wrapped in blue. The bird flies to the hand of the woman and the woman holds a wheat branch to it. The bird takes it with its beak and glide to the sky”. This dream was interpreted by Jung (2015, p.164) as a “mother figure” as an “archaic wrapped in blue and sitting on a white marble plate”. The wheat branch is probably related with the Mother Earth.

Another dream sample is; “there is a holy woman sleeping under the sea, inside a snake cave. She wears a blood red dress, covering only the lower part of her body. She has a dark skin and completely red lips and seem physically strong”. This dream was interpreted as “this underground goddess is the mother earth which can be seen in many modern fantasies”. The red color draws attention in the woman character (Jung, 2015, p.166).

Feminine figures like main goddess and mother earth are amongst the symbols that the artist is impressed with. In the paintings and plastic representations, she is depicted with a primitive or animalistic expression on her face with black or red (these are her basic colors) dark colors. The structure is mostly like Brassenpay or Willendorf’s Venus Neolithic ideal or the Hal Saflieni Sleeping Lady (Jung, 2015, p.159).



Fotoğraf 1: Willendorf Venüs Figürini ve Hal Saflieni Uyananı
https://tr.wikipedia.org/wiki/Willendorf_Ven%C3%BCs%C3%BC



There are feminine figures in every place and every era of art culture with the effect of mother archetype. Anatolian civilizations were also affected from the situation and many motifs which carry the plentifulness and fertility meanings were created in weavings. The meaning and source of these motifs can be related with archetypes.

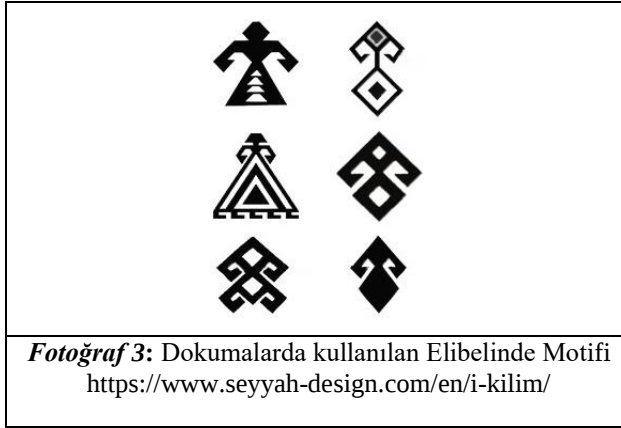
4.HANDS ON HIPS MOTIF IN ANATOLIAN WEAVINGS

Woman's role in the holy belief has increased with the discovery of agriculture and passing to settled life. The humans made this holy creature eternal, by processing the Mother Goddess and Mother Earth figures in every field of life, like totems or artworks which are produced as a need. Anatolia has hosted many civilizations and for this reason most common works are related with plentifulness and fertility. Even if they face changes in their form during time, the meanings were always close to each other. Anatolian human did not only reflect the mother goddess belief as a ritual aspect to statuettes, but to different materials in different eras (Arslan-Kalay, 2017, p.192-200).

Weaving was also affected from this situation. The main process of weaving did not change from the start till today, but let the colors and motifs to enrich within time and weaving arts became the symbol of different cultures. There are deep meanings of the motifs which were used in weavings. One of the motifs is the Main Goddess cult motif which lasts since prehistory era (Arslan-Kalay, 2017, p.192-200).

The Handson Hips motif which can be found in weavings, show that Mother Goddess cult belief still continues. Main Goddess themed myths live with the plentifulness themed motifs on the weaving arts which can be found in every region of Anatolia. Each culture with

various legends refers the Main Goddess cult especially in Hands on Hips motif in kilim motifs. The motif was used in Anatolian Turkish rug and flat weavings starting from the Seljuks and it is depicted as a human with hands on hips (Deniz, 2010, p.56).



Kilim weavings which have a special place within weavings have been woven by Anatolian women for centuries and qualified as work of art. When the Anatolian weaving culture is observed, it is seen that women take this as a work. It is inevitable for a work of art made by women to have their own features. For this reason, all works of art made by Anatolian women have fertility symbols. When we think that the biggest feature which separate the woman from man is the fertility, it is not surprising to meet the Mother goddess belief too (Arslan-Kalay, 2017, p.192-200).

CONCLUSION

Various works of arts with similar patterns can be found in different eras of human life, in different geographies and within communities which have no communication with each other. These similar patters were first seen in mythological tales centuries ago. The intensiveness of the mythological tales and holy beliefs in primitive humans were effective in the reflection of these patterns to the works of art. Carl Gustav Jung has explained these pattern similarities, seen in the totem works of art as archetype concept. Archetypes appear in collective unconscious and even if they change in form, they have tendency to develop products which have same meanings and they are the inseparable and most important aspects of human psyche.

Mother archetype is one of the major archetypes developed by Jung. The psychological effect and instinctively self-projection of motherhood concept, have let the works of art inevitably to embody with the psychological and archetypal effect.

There are numerous works in different forms and species, different time periods and cultures that have resembling base features. Many of these consist of figurines that are dedicated to Mother Goddess. These little statuettes generally have forms with wide hips, hands bended on hips and fleshy body structure hence they represent the fertility and plentifulness. In addition to figurines, there are Mother Goddess figures processed on different materials.



Fotoğraf 4: Venüs

Figürini <https://www.haberler.com/figurinler-ana-tanricayi-degil-yasli-kadini-temsil-9159452-haberi/>

Damla Fatma ORAN

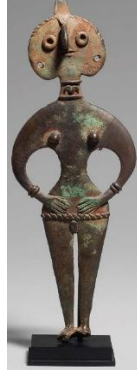
The Mother Archetype and Hands On Hips Motif
Anne Arketipi ve Elbelinde Motifi



Fotoğraf 5: Neolitik Venüs Figürini (MÖ. 6300-5500)
https://www.reddit.com/r/ArtefactPorn/comments/imz512/neolithic_venus_figurine_called_red_hair_goddess/



Fotoğraf 6: Mezopotamya figürin (MÖ. 1500-1100)
<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/324112>



Fotoğraf 7: Bronz Tanrıça Heykeli-Suriye (MÖ. 1950-1750)

<https://www.christies.com/lot/lot-a-syrian-bronze-goddess-middle-bronze-age-5567183/?from=salesummary&pos=10&intObjectID=5567183&sid=68451fa3-5f05-47f1-9691-37f6fc4ed2e5&page=3>

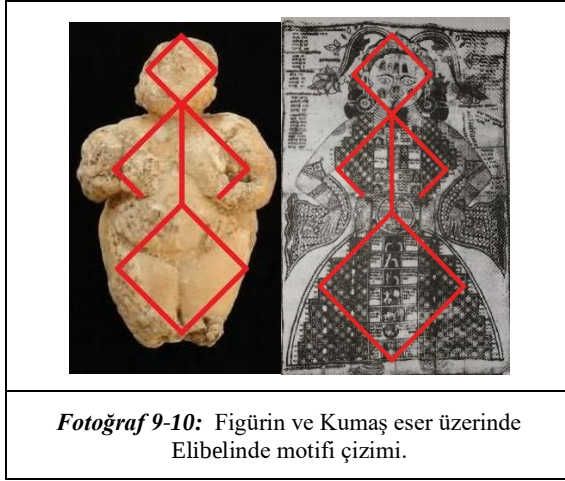


Fotoğraf 8: Caynalar'ın kozmik kadını (kumaş üzerine guaj boyama -Hindistan 18.yy)

Campbell, J. (2020). *The Hero's Journey* (6). (S. Gurses, Translation). Istanbul: Ithaki Publications.

There are numerous motifs which symbolize plentifulness and fertility in Anatolian weavings and the most common one is the Hands on Hips motif. The geometric shapes of the works shown on “Photo 9 and 10” below create the general lines of the Hands on Hips motif (these lines are stylized for weaving techniques). It is seen that Hands on Hips

motif have significant similarities with the works of art that issue holy creatures like Mother Goddess and Mother Earth. Therefore, when considering all these similarities, a decision can be reached that Hands on Hips motif is formed under the effect of mother archetype.



REFERENCES

REFERENCES

- Akcan, G. (2019). Research of Mythology Phenomenon under Psychology Frame. *Mythology Research* (47-72). Istanbul: Mikyas Press Broadcast Printing.
- Arslan Kalay, H. (2017). Main Goddess Cult in Anatolia and the Reflections to Anatolian Kilims. *Nomad Life Culture and International Traditional Turkish Arts Symposium Proceedings* (192-200). Istanbul: Kirikkale University Publications.
- Campbell, J. (2016). *The Masks of God "Creative Mythology"* (2). (K. Emiroglu, Translation). Istanbul: Islik Publications (2004).
- Campbell, J. (2020). *The Hero's Journey* (6). (S. Gurses, Translation). Istanbul: Ithaki Publications.
- Deniz, B. (2010). Denotation of Some Motifs in Anatolian-Turkish Rugs and Flat Weaving Mats. *Akdeniz Art*, vol. 3 (5), 51-74.
- Eliade, M. (2019). *The Sacred and Profane: The Nature of Religion* (2). (A. Berkday, Translation). Istanbul: Alfa Press Broadcast Printing Ind. And Trade Ltd. Co. (1957).

- Eliade, M. (2020). *Myth and Reality* (4). (S. Rifat, Translation). Istanbul: Alfa Press Broadcast Printing Ind. And Trade Ltd. Co. (1963).
- Ersoy, E. (2011). Jung's Archetype Concept. *I'm Thinking (Anadolu Aydınlanma Foundations Social and Cultural Bulletin)*, vol. 17, 1-4.
- Freeman, J. (2020). *Man and His Symbols* (3). (H.M. Ilgun, Translation). Istanbul: Kabalci Publications (1964).
- Fromm, E. (2016). *To Have or To Be* (5). (A. Aritan, Translation). Istanbul: Aritan Publications (1989).
- Guzel, B. (2017). *Theseus in Ancient Greek Mythology*. Unreleased Postgraduate Thesis, Adnan Menderes University, Institute of Social Sciences.
- Henderson, J.L. (2020). Ancient Myths and Modern Man. *Man and His Symbols* (3) (100-154). (H.M. Ilgun, Translation). Istanbul: Kabalci Publications (1964).
- Jacobi, J. (2020). Symbols in an Individual Analysis. *Man and His Symbols* (3) (268-300). (H.M. Ilgun, Translation.). Istanbul: Kabalci Publications (1964).
- Jung, C.G. (2016). *Aspects of the Feminine* (2). (T.V. Soylu, Translation). Istanbul: Pinhan Publications.
- Jung, C.G. (2020). Approaching to Unconscious. *Man and His Symbols* (3) (14-100). (H.M. Ilgun, Translation). Istanbul: Kabalci Publications (1964).
- Levi-Strauss, C. (2013). *Myth and Meaning* (5). (G.Y. Demir, Translation). Istanbul: Ithaki Publications (1978).
- Mattoon, M.A. (1981). *Jungian Psychology in Perspective*. New York: The Free Press. 21-34.
- Von Franz, M.L. (2020). The Process of Individuation. *Man and His Symbols* (3) (154-226, 300-308). (H.M. Ilgun, Translation). Istanbul: Kabalci Publications (1964).w



SHALWAR IN TURKISH CLOTHING CULTURE: SHALWAR EXAMPLES FROM KIRŞEHİR

TÜRK GİYİM KÜLTÜRÜNDE ŞALVAR: KIRŞEHİR ŞALVAR ÖRNEKLERİ

*Nurhan ÖZKAN KUŞ**

Abstract

Culture is all of the unique, material and spiritual values that distinguish societies formed as a result of historical accumulation. Values such as customs and traditions nurtured by cultures have shaped the dress codes of societies. Turks, who have a rich culture, have their own traditional clothes. The aim of this study is to deal with the historical dimension of the shalwar which has always played an important role in the life of the Turkish nation with a long history, and which has a place among the traditional clothes.

Shalwars contain the cultural and spiritual values of the society. Since this cultural heritage is in danger of extinction in the future, it is important to research, document, preserve and keep alive the material cultural assets without losing these values completely.

In the study, a literature review was made on the definition, history, and current status of shalwar. Among the examples of shalwars which have survived to the present day and are few in boxes and museums, two shalwar samples in Kırşehir Province Museum were included in the study. The shalwars were examined through observation slips prepared according to their characteristics. Combining the information obtained with today's trends, one shalwar was sewn.¹ It is thought that this study will contribute to the survival of the shalwar, which is an important part of the Turkish clothing culture.

* Dr.Öğr.Üyesi, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü Antalya / TÜRKİYE
nurhanozkan180@gmail.com ORCID: 0000-0002-5119-3063

¹ This study was produced from 17401108 (TÜBİTAK-D) Central Anatolian Traditional Clothing Culture Research (Yozgat-Kayseri-Kırşehir) Selçuk University BAP Project.

Key words: Turkish culture, Shalwar, Traditional clothing, Kırşehir Region Shalwars

Özet

Kültür, tarihsel bir birikim sonucu oluşan toplumları birbirinden ayıran, kendine özgü, maddi ve manevi değerlerin tümüdür. Kültürlerin beslediği örf, adet ve gelenek gibi değerler toplumların giyim kuşamlarını şekillendirmiştir. Zengin bir kültüre sahip olan Türkler kendine özgü geleneksel giysilere sahiptir. Bu çalışmada amaç, köklü bir geçmişe sahip Türk milletinin her zaman hayatında önemli rol oynayan, geleneksel giysiler arasında yerini almış olan şalvarın tarihsel boyutu ile ele alınmasıdır.

Şalvarlar, toplumun kültürel ve manevi değerlerini üzerlerinde barındırmaktadır. Gelecekte bu kültür mirasının yok olma tehlikesi ile karşı karşıya olması, bu değerlerini tamamen kaybetmeden, maddi kültür varlıklarının araştırılması, belgelenmesi, korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması, yaşatılması önem arz etmektedir.

Çalışmada şalvarın tanımı, tarihçesi, bugünkü durumu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Sahaya çıkılarak, sandıklarda ve müzelerde az sayıda kalmış olan, günümüze ulaşan şalvar örneklerinden, Kırşehir İli Müzesinde bulunan 2 adet şalvar örneği çalışma kapsama alınmıştır. Şalvarlar özelliklerine göre hazırlanmış gözlem formları aracılığıyla incelenmiştir. Edinilen bilgiler ile günümüz trendleri birleştirilerek 1 adet şalvar dikilmiştir.² Bu çalışmanın Türk giyim kültürünün önemli bir parçası olan şalvarın yaşatılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk kültürü, şalvar, geleneksel giyim, Kırşehir yöresi şalvarı

Introduction

It is stated in Diwan Lughat al-Turk written by Mahmud Kashgari in the 11th century that the shalwar is named as "um" and the waistband of shalwar is named as "ilersük" (Atalay, 1985, p.36-152). The name shalwar used today comes from the Persian word "sirval". Although the shalwars sewn with wide nets change in shape, they are one of the traditional clothes used by the Turks throughout history (Balcı, 2018, p.58). The shalwar is a wide top pants with loose mesh, worn by men and women (Komsuoğlu, et al., 1985, p.213). The typical feature of the

² Bu çalışma 17401108 (TÜBİTAK-D) Orta Anadolu Geleneksel Giyim Kültürü Araştırması (Yozgat-Kayseri-Kırşehir) Selçuk Üniversitesi BAP projesinden üretilmiştir.

shalwar is that the mesh part is dropped, and it is expanded with drape and gathers (Üstün, Yurdakul, (2007) p.1402).

The waist of the shalwar is tied with the waistband. Since shalwar is a type of clothing that covers the lower part of the body and is worn over underwear, the waistband of the shalwar is cut wider than the waistband of the underwear to distinguish, and this waistband is called shalwar-band. There are some shalwarbands with ends of one hand span width. The ends of the shalwarband are embroidered with gold and silver wires and silk threads. This embroidered part, which can be seen after the waist band is tied, is hung as an ornament in front of the shalwar under the belt wrapped around the waist by some men (Koçu, 1967, p. 215). The legs are made in the width of the foot.

The shalwars taking place in traditional clothing vary according to the living conditions, socio-economic status and social position of the person. There are types of shalwar sewn in narrow, loose, long, straight and bias cuts. In addition to the shalwar made of various fabrics such as wool, silk, and cotton according to the place of wearing, samples made of leather in the Hun period were also identified (Çaylı, Ölmez, 2012, p.116). Loose leather road trousers (shalwars) are worn while riding a horse (Önge, 1995, p.16). Men's shalwars are made of woolen fabrics, cashmere, shawl, and broadcloth, while women's shalwars are cut and sewed from fustian, silk, kutnu, seraser, atlas, citari, satin and embroidered fabrics (Koçu, 1967, p.215). In terms of color, mostly yellow, green, blue, red, purple colors are preferred (Çaylı, Ölmez, 2012, p.116).

1.METHOD

The study is based on survey model. Literature on traditional Turkish clothes were searched, information and pictures about shalwar were arranged in line with the purpose.

Shalwar study was conducted with the field study method. 2 samples of shalwars in Kırşehir Province Museum selected by Judgmental sampling method were included in the study. The shalwars were examined through observation slips prepared according to their characteristics. Detailed photographs were taken to reveal the model, cut and ornamentation features of the clothes. 1\1 patterns of shalwars were studied. In the light of the characteristics of the shalwar, observation slips and the information obtained from the patterns, 1

shalwar was designed and sewed in accordance with today's trends. The pattern feature in the shalwar was used exactly, the fabric type was updated.

2. HISTORY OF SHALWAR IN TURKISH CULTURE

2.1. Shalwar in Pre-İslamic Turkish Culture

Within the different cultural structures of the world nations, the unique, deep-rooted and rich national culture of the Turkish nation is of great importance. Our ancestors from Central Asia made Central Asia the center of great civilizations. In addition to historical richness, it reflects the fine taste of the Turkish nation with its clothing values. Traditional items such as dressing are an important phenomenon reflecting traditional values in Turkish society. Traditional clothing, which has a great place in cultural assets, is the product of culture as a whole, and since it is directly related to human beings, it shows the way of life of the human being. People have created clothing according to their civilization level and shaped their clothes according to their customs, traditions and living conditions (Ayhan, 2013, p.2). Trousers and shalwars are very suitable clothing for people living in cold climates and for equestrian tribes. There are human figures on the vase found in the cairn, which is thought to belong to the Scythian aristocrats. Short caftan, tight trousers with ornamented bands on the sides and short boots on their feet are seen in the figures (*Photo 1*). In the other figures, the trousers are in the style of loose cut shalwar (Salman, 2013, p. 48). Rich Scythians' dresses are decorated with gold ornaments (Tarhan, 2002, s. 909).

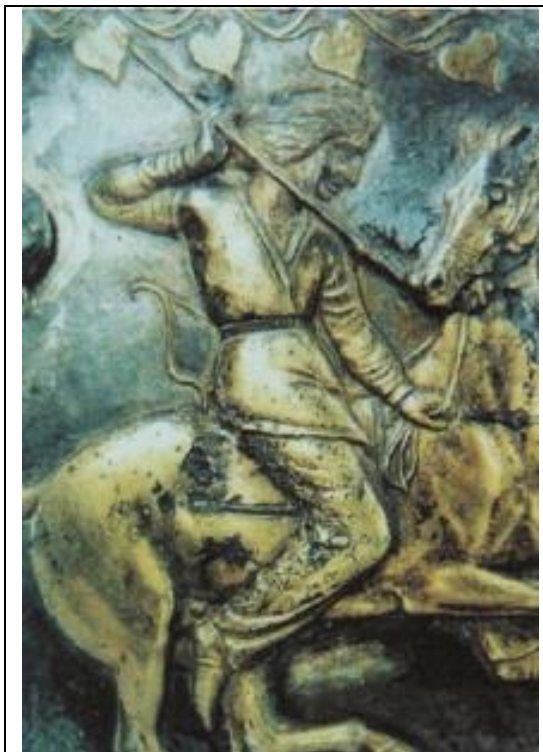
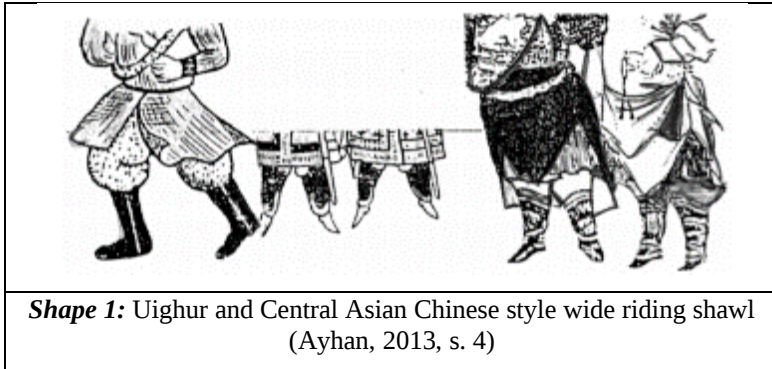


Photo 1: Horseman in Scythian vase
(Salman, 2013, s. 49)

Huns in Central Asia are known as their nomadic lifestyle and the Turkish society on horseback. Horse is indispensable for Turks who hunt and fight on horseback (Diyarberbekirli, 1972, p.33). It is understood from the cairn remainings of B.C. IV. unearthed in 1974 that they adopt their clothes suitable for riding as cavalry trousers with wide crotch, narrow cuffs, and short caftan and leather boots below the knee (Aslanapa, 1999, p.5; Şahin, 2020, p.289). In addition, in Chinese written sources (325-298 BC), it is stated in the reform movements of Emperor Wu-ling that the first important principles of reforming are war tools and war clothes. Among these principles, the Chinese were asked to ride horses like the Huns instead of driving during the war, to use a tight-fitting jacket and tight cavalry trousers instead of long and loose clothes, and to wear leather long cavalry boots instead of shoes. The Chinese continued to use these clothes in daily life during and after the war (Photo 2) (Diyarberbekirli, 1972, p.11).



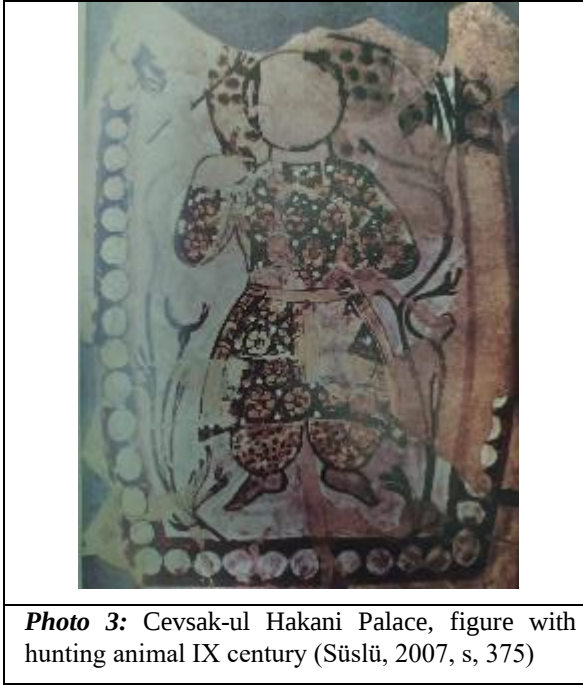
During the Gokturk period, Balbals also provided valuable information in terms of the history of clothing. The long caftan length in Balbals does not make it possible to identify the clothes below (Önge, 1995, p.12;). Information on clothing of the VIII-IX century Uyghur period is learned from Sorçuk temple of the frescoes and from the miniatures and fabrics and temple frescoes in decoration around Murtuk. Foundations are depicted on the frescoes. The Turkish physical structure, clothes, colors of clothes, patterns, pattern features and jewelry used can be understood from the frescoes. Uyghurs are seen wearing caftan, long dress and riding type shalwar like Gokturks (Shape 1) (Ertürk, 2018, p.21).



2.2. Shalwar in Post-Islamic Turkish Culture

Karakhanids, who gave the first examples of Turkish Islamic arts, have many remarkable works in the field of architecture. They don't have many works in the figurative field, or they haven't survived. It is learned from the metal artifacts that the Karakhanids wore caftan. There is no information about the shalwars since the caftan lengths are made long. Information about the clothing of the Ghaznavids is learned from the figures on the wall of the Lesger-i Bazar Palace, the figured marble reliefs and miniatures in the Gazne Palace (*Photo 3*). In the miniature of the hil'at dressing ceremony depicted in *Cami'üt Tevarih*, it is seen that long sleeved inner shirt, short sleeved caftan and long loosed shalwar were worn (Salman, 2013, p.253).

Information about clothes of the Seljuk period can be obtained from written sources, and human-figured ornaments on tiles, ceramics, miniature, metal, wood, plaster and stone works (Bedük, Harmankaya, 2010, p.681; Atasoy, 1971, p.111). In the Seljuk Period, besides daily clothes such as caftan, mintan (a vest or short jacket), cardigan, three skirts, and loose robe, clothes suitable for the conditions of warriors from Central Asia were also worn. The types of shalwar clothing are diversified as shalwar, leg feather and jodhpurs (Karagöz, 2017, p. 132). Leg feather is the short type of the shalwar and its wide legs are contracted on the kneecap, it was usually seen on soldiers. Jodhpurs are the name given to the narrow one of the shalwar from the kneecap to the ankle and it is usually seen on men. It is stated that the edges of the Kadi and Clerk shalwars are embroidered with silk (*Photo 4*). Women's shalwars are looser, men's are narrower and the waist is tied with a waistband (Süslü, 2007, p.148; Komsuoğlu, et al., 1985, p.213).



Many of the fabrics, carpets and clothes, which are the indicators of woven products during the Seljuks and later Beyliks, are exhibited in Topkapı Palace and the traditional continuity in these products can be clearly followed (Karagöz, 2017,p.131). In the Ottomans, clothing is an expression of social life. Miniatures, engravings, travel books and memories of strangers provide important information about clothes. Lady Montagu XXVIII, telling her observations of the Ottoman Empire in the early 18th century in her letter, described the Ottoman clothing on her as follows: “I have a very large shalwar. This shalwar is very thin, rose pink and made of brocaded damsika. My slippers are made of white leather, and they are brocaded; A wholly embroidered tulle shirt made of white silk is hanging over the shalwar. Entari (loose robe) is like a jacket tailored to the body. Fur from white Damascus fabric length to my feet, a house garment that Turkish women sometimes wear, sometimes take off, and a headgear called kalpak is worn on the head.” (Arıg, 2007, p.145).



Photo 4: While Varka and Gülşah were saying goodbye, XIII century (Mahir, 2005, s, 216)

In the Ottomans, women dressed in three layers and formed a suit. The first was underwear, shalwar and shirt. The second was outerwear consisting of loose robe, shalwar, caftan, and bolero. The third one was the top clothing consisting of abaya and outer caftans to go out (Koç, Koca, 2009, p. 2171). Sultans used a shirt or inner dress on top, a shalwar under them, and a short or long robe in their daily lives. The shalwar that was never out of date was worn at home among the public (Ariğ, 2007, p.145-148). Women wore underwear (shirt), salta, fermene or cepken over their shalwars, they wrapped waistcloth around their waist and wore belts on them (*Photo 5*). Shalwar was most worn under two skirt robes and three-skirt robes. A waistcloth was wrapped over the three skirts and a belt was attached. Ease of use, functionality and aesthetic form were created by attaching the ends of the skirts to the waist (Balcı, 2018, p.60; Apak, et al., 1997, p.97).



Photo 5: Portrait of Dâder Banû
1720 (Mahir, 2005, s, 242)

Until the end of the XVIII century, navy clothes of the Ottoman period were formed as uniforms for viziers and high-ranking officers, in the form of robe, caftan, waistband on caftan, shalwar at the bottom, and robe at the top (Atabey, tarihsiz, p.3).

After Selim III founded the Nizam-ı Cedid army in 1793, he had separate clothes designed for the new army. It was stated that the soldiers would wear red, tight jackets, blue shalwar, fez with yemeni, while the officers would have longer jackets, and their front and sleeves would be with silver thread (Begiç, 2016, p.293). On the clothing reform, Sultan II. Mahmud demanded that fez be worn instead of head turban; and shalwar, cepken setre, trousers should be worn (Arığ, 2007, p.150).

Enver Pasha started the preparations for the establishment of the First Women Workers' Battalion in October 1916, and in the directive issued, the clothes of women workers were determined and it was stipulated that women workers wear a long dress in the style of shalwar, jacket, headscarf, and a surcoat (Arığ, 2007, p.152).

Men's clothing changed with the reforms, and women's clothing turned their faces towards adopting the western style of clothing, so the clothing style changed starting from the palace. Greek tailors in Anatolia, big fashion companies serving wealthy families in Istanbul followed the fashion trends in Europe and adapted them to the lifestyle

of Ottoman women with some changes. Thus, the transition became easier (Koca, Koç, 2009, p.2185).

3. SHALWAR CLOTHING IN ANATOLIA

For the first time in the world, the ancestors of the Turks, the Scythians and Huns, were among those who wore the garment that covered the lower part of the body in a way that included two legs separately (Türkoğlu, 2002, p.152). Until the last period of the Ottoman Empire, the shalwar continued to be worn with different fabrics, forms and features according to the position of the person who would wear it.

Shalwar is mostly worn by women in Anatolia today and has an important place in traditional clothing. The width of the shalwars, the crotch widths and the lows of the crotch diversify it and reveal up to 90 varieties in different shapes and lengths (Eroğlu, 2009, p.171). In terms of molds, shalwars are collected under 4 types. Today, it is still used in rural areas in accordance with geographical conditions and vegetation with names such as long, with or without cuff, semi-open crotch and open crotch. It is worn on special occasions to keep the tradition alive. The shalwars without cuff are made by sewing fabrics of various widths together and are in the form of a bag (Balcı, 2018, p.58). A straight opening is made for foot on the right and left. It is tied to the waist with waistband. The hangings formed when tied to the waist are lifted from the front and sides and placed on the waist and gains an aesthetic appearance. The shalwars with cuff are formed by sewing the crotch part later, and they are narrower than the shalwars without cuff. Shalwar types vary from region to region.

Shalwars can be made in narrow, loose, shirred, long, ankle-tied, knee-tied, straight, bias cuts depending on the economic situation of the society. While daily used shalwars are sewn from fabrics such as duvetine, printed, Altıparmak, and fustian; on special occasions, they are sewn from kutnu, velvet, silk, atlas or satin fabrics for wearing. The pocket is opened from the side seams. Inner site is lined with american fabric or colored calico fabric (Kartal, Ölmez, 2014, p.81).

3.1. Kırşehir Region Shalwar Examples

Since societies have distinctive ethnic groups and living conditions, there are some differences in dressing between regions. While this situation appears as a variety in terms of ornamentation,

Two shalwars, which were considered within the scope of the research, were studied in the form of observation form and document analysis (*Photo 6-7*). Type of clothing, dating, material, color, model and cut, ornamentation were examined under the headings of sewing techniques. Within the scope of the study, detailed photographs of the clothes were taken, their measurements were taken and 1/1 scale patterns were made. The document study was completed by examining the inventories. The application was carried out in July 2018.

A pair of patterned shorts with a dark background, red and green floral motifs, and a light-colored elastic waistband.

368

The shalwar dating back to the 20th century is a work of the Ottoman period. The shalwar was designed with red flowered fabric on a black background, long up to the ankles. It is in the type of long, tailless or semi-open crotch model with cuffs. The mesh part of the shalwar is on the knee. A mesh was formed with the fabric cut in a square shape. 4 lengths of fabric with a width of 60 cm were sewn side by side to create a shalwar width (*Shape 2*). Sides are fabric layer. The cream color fabric used in the lining was used on the legs and the length was extended. The leg was folded 3 cm and a slash was made on the side. The fabric used in rubber or waistband was passed through these slashes, the leg was shrunk and tied under the knee. (The part with the hood cloth is not seen when looking across the shalwar) The place of the waistband in the waist area was made by folding from the lining inside. Hand sewing stitching and machine stitching were used from sewing techniques (*Photo 6*).

Examble 2. Kırşehir Museum, Salwar with Inventory Number 2012/15

The Ottoman period shalwar dates back to the 20th century. The mesh part of the shalwar, which is designed long up to the ankles and made of cotton fabric with branched flowers on a dark blue background, is on the knee. The shalwar model with cuff was applied. A mesh was formed with the fabric cut in the form of diamonds. The width of the shalwar was formed by sewing four lengths of fabric side by side (*Shape 3*). The cream color fabric used in the lining was used on the legs and slashes were made on the sides. (The rubber or a fabric used in the waistband was passed through the slashes, cuffs were shrunk and brought to the level of the knee.

3.2. An Example Inspired by Kırşehir Region Shalwar

When Kırşehir region's shalwars are examined, it is noteworthy that they are very long in addition to their width. Considering that the cream-colored part of the shalwar is tied at the knee and left loose, the application was made by choosing a loose fabric in accordance with today's trends, and the pattern feature of the shalwar was exactly used. The shalwar was tied at the knee and the mesh was not noticed between the cuffs falling down and looked like a skirt (*Photo 8*).



Photo 8: Modern Dress Design

4. CONCLUSIONS

Shalwar, which is among the traditional clothes in Turkish clothing culture, has an important place in terms of our deep-rooted history. The Huns and Scythians found the shalwar due to their living conditions, and it spread to all nations from the Turks because the Turks were the first to use it. The Chinese got to know these clothes during the wars with the Huns and they continued to use them due to their ergonomic structure. The shalwars were used as traditional clothing for both men and women, and for centuries until the trousers became widespread, they were used in different widths and different lengths.

When the cavalry trousers worn during the ride with narrow cuffs are examined, it is seen that the mesh structure is the same as the shalwar.

The nets (loose and bias) of the shalwars are draped and shirred, allowing comfortable movement in the shalwar. By applying this in tight cavalry trousers, they formed the mesh of the trousers. In the 18th century, it was used in this way until the curves began to be given in the molds and the mesh of trousers were formed.

It is seen that the shalwar differs according to regions, traditions, gender and age groups, with its width, different heights in the mesh, pattern, fabric and decoration features. These differences enrich our traditional clothing culture. In addition, since it provides variety to original designs, it can be used today with original designs.

Along with the Republic period, the modernization efforts became more effective with the dress revolution, causing the salwar to gradually disappear in the cities and be used in the rural areas only instead. As can be understood from the foreign letters of the Ottoman period, it was the focal point of western societies for centuries with its rich clothing culture. Salwar, an important part of traditional clothing that attracts the attention of Western societies, has been taken as a source of inspiration by European fashion designers. Designs are made to suit the trends of the day for both men and women. Shalwars have taken their place with different designs all over the world and continue to do so. Other pieces of traditional clothing that spread from the ancestors of the Turks to the world should also be examined like the shalwars and introduced to the world with modern lines. It is thought that this study will be an example for the studies to be performed in this field for the employees of the history of clothing, fashion designers, fashion and ready-to-wear sector employees.

References

- Arıç Sezer, Ayten. (2007). Türklerde Kıyafetin Kısa Tarihi Kültürü. *Kultura Narodov Priçernomoriya Dergisi*, (107), 141-159
- Aslanapa, Oktay. (1999). *Türk Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Atabey, Figen. (tarihsiz). *Geçmişten Günümüze Bahriye Kıyafetleri (1390-2005)*. İstanbul
- Atalay, Besim (Çeviren). (1985). *Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi*. Ankara: Ankara Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Atasoy, Nurhan. (1971). Selçuklu Kıyafetleri Üzerine Bir Deneme. *Sanat Tarihi Yıllığı*, (4), 111-151
- Apak, M., Gündüz, F., Eray, F. (1997). *Osmanlı Dönemi Kadın Giyimleri*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

- Ayhan, Fatma. (2013). Türk Giyim Kültüründe Pantolonun Gelişimi ve Dünya Giyim Kültürüne Etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, (37), 1-13
- Bedük, S. ve Harmankaya, H. (2010). Konya İli Müzelerinde ve Özel Koleksiyonlarda Bulunan Erkek Entari Örnekleri. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 679-708
- Begic, H., Nurgül. (2016). Giyim Kuşam Kültüründe Keçe Sanatına Tarihsel Bakış. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi SUTAD*, (40), 287-297
- Balcı, Hilal. (2018). Geleneksel Formlarda Şalvarın İç Anadolu da ve Doğu Anadolu da Kullanımı ve Bu İki Bölgenin Mukayeseli Karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi GSF Sanat Dergisi*, (31), 57-68
- Çaylı, G. ve Ölmez, N. F. (2012). Denizli Atatürk Ve Etnografya Müzesi'nde Bulunan Serinhisar İlçesi Yöresel Kadın Giysileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi*, (9), 109-129
- Diyarbakirli, Nejat. (1972). *Hun Sanatı*, İstanbul: Kültür Yayınları
- Eroğlu, Mehmet Ali. (2009). Türk Giyim Kültürü ve Dursunbey Yöresi Folklorik Giysileri. *Uluslararası Ahmet Yesevi'den Günümüze İnsanlığa Yön Veren Türk Büyükleri Sempozyumu* kitabı içinde (169-180). Romanya
- Ertürk, Nilay. (2018). *Orta Asya'dan Osmanlı İmparatorluğuna Türklerde Giyim Kuşam*. İstanbul: İzlenim Sanat Yayınevi
- Görünür, Lale. (2010). *Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminden Kadın Giysileri*. İstanbul:
- Karagöz, Ö. Zöhre. (2017). Selçuklu Devleti ve Osmanlı İmparatorluğu'nda Kadın Kıyafetleri. *Yeditepe Üniversitesi Tarih Bölümü Araştırma Dergisi*, 1, (1), 130-137.
- Kartal, Zerrin. ve Ölmez, Filiz Nurhan. (2014). *Isparta Yöresel Kadın Giysileri*. Isparta: İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları
- Koca, E. ve Baran, H. (2014). Eskişehir İli Geleneksel Kadın Şalvarları, *Arış Dergisi*, (10), 26-33
- Koca, E. ve Koç F. (2009). Geleneksel Giysi Tarzlarının Değişimi ve Türk Modasının Oluşumunda İstanbul. 7. *Uluslararası Türk Kültürü Kongresi* kitabı içinde (2164-2204). Ankara
- Koçu, Ekrem Reşad. (1967). *Türk Giyim Kuşam ve Süsleme Sözlüğü*. Ankara: Sümerbank Kültür Yayınları
- Komsuoğlu Ş. İmer A. Seçkinöz M. Alpaslan S. ve Etike S. (1985). *Resim II Moda Resmi ve Giyim Tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayını
- Mahir, Banu. (2005). *Osmanlı Minyatür Sanatı*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi
- Salman, Fikri. (2013). *Başlangıcından Anadolu Selçuklularının Sonuna Kadar Türklerde Kıyafet Biçimleri*. Erzurum
- Süslü, Özden. (2007). *Tasvirilere Göre Anadolu Selçuklu Kıyafetleri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını

- Şahin, S., (2020). Türk Tarihi Açısından Altay-Tanrı Dağlarında Yer Alan Balbal-Mezar Anıtların Önemi ve Özelliklerinin Araştırılması. *Journal of Universal History Studies*, 3, (2), 275-292
- Önge, Ergül. (1995). *Türk Giyim Tarihi Ders Notları*. Konya
- Üstün, Gülçin ve Yurdakul Soneser. (2007). Türk Geleneksel Giyim Kültürünün Bir Parçası Olan Şalvarın Türk ve Dünya Modasına Yansımaları. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildiri kitabı içinde (1399-1420)*. Ankara
- Tarhan, Tamer. (2002). Ön Asya Dünyasında İlk Türkler: Kimmerler ve İskitler. *Türkler Ansiklopedisi içinde (1, 904-921)*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları
- Türkoğlu, Sabahattin. (2002). *Tarih Boyunca Anadolu'da Giyim Kuşam*. İstanbul
- Watt James C.Y. & Wardwell Anne E., (1998). *When Silk Was Gold Central Asian and Chinese Textiles*. New York: Published by the Metropolitan Museum of Art.

ERDEMLİ'DE ÖRTÜ ALTI TARIM FAALİYETLERİNE COĞRAFİ BİR BAKIŞ

A GEOGRAPHICAL OVERVIEW OF GREENHOUSE AGRICULTURE ACTIVITIES IN ERDEMLİ

*Nadire KARADEMİR**

Özet

Akdeniz bölgesinde yer alan Erdemli ilçesi uygun iklim koşullarının da etkisiyle son yıllarda bir sera üretim merkezi olma yolunda ilerlemektedir. Çalışmada Erdemli'deki seraların özellikleri, mevcut durumun tespiti, üretimde karşılaşılan sorunlar ve çözümüne yönelik önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle ilçede sera işletmecileriyle araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. SPSS programı kullanılarak anket verileri analiz edilmiş ve tablolar oluşturulmuştur. ArcMap 10.4 paket programı ile yörenin lokasyonunu, topografyasını ve arazi kullanım durumunu gösteren haritalar üretilmiştir. Sera işletmecileri, komisyoncular ve tüccarlarla ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yörede özellikle örtü altı tarım faaliyetlerinin daha küçük ölçekli aile işletmelerinde, geleneksel tarım yöntemleri ile yapıldığı, daha çok plastik seraların kullanılıp domates ve hıyar üretiminin yoğun olduğu, doğal afetler ve maliyet artışlarından olumsuz etkilenildiği görülmüştür. Tespit edilen sorunlar üzerine çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Örtü Altı Tarım, Sebze- Meyve Üretimi, Erdemli, Mersin.

Abstract

Located in the Mediterranean region, Erdemli district has been on its way to becoming a greenhouse production center in recent years, with the effect of favorable climatic conditions. In the study, it was aimed to determine the current situation in Erdemli, where greenhouse cultivation is carried out intensively, the characteristics of the greenhouses, the problems

* Dr. Öğr Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü – Kahramanmaraş TÜRKİYE
n.karademir45@gamil.com ORCID: 0000-0002-5850-0580

encountered in production and to develop suggestions for their solution. For this purpose, a questionnaire application prepared by the researcher was carried out in order to reveal the current situation of greenhouse operators in the district. The data were analyzed using the SPSS program and tables were created. Maps showing the location, topography and land use status of the region were produced with the ArcMap 10.4 package program. Face-to-face meetings were held with greenhouse operators, brokers and traders. As a result, it has been observed that especially greenhouse agricultural activities in the region are carried out with traditional agricultural methods in smaller scale family businesses, mostly plastic greenhouses are used to produce tomatoes and cucumbers, and they are negatively affected by natural disasters and cost increases. Solutions for the detected problems are presented.

Key Words: Greenhouse Agriculture, Vegetable-Fruit Production, Erdemli, Mersin.

Giriş

Bir ülkenin ekonomik kalkınma sürecinde stratejik öneme sahip sektörlerden birisi de tarım sektörüdür. Giderek azalan tarım alanlarından artan nüfusu besleyebilmek için yüksek miktarda verim elde etme arzusu, bilinçli tüketicilerin artık güvenilir ve sağlıklı gıda istemeleri bu sektörde insanları yeni arayışlara yönlendirmektedir. Yeryüzündeki en yaygın faaliyet olan tarım toprakları dünyanın en önemli kaynaklarıdır. Tüketilen gıdanın birçoğu dolaylı ya da dolaysız olarak buradan sağlanmaktadır. Dolayısıyla dünyanın her yerinde tarımın da temelleri toprak sayesinde atılmıştır (Tümertekin ve Özgüç, 2005). Dünya nüfusunun 2050 yılında 9.8 milyar olacağı algısıyla, bu insanların tüketimlerini karşılayabilmek için yeni tarım teknikleri denenmekte ve ürün verimliliği arttırılmaya çalışılmaktadır. Özellikle ekonomileri tarıma dayanan ülkelerde hem yoksulluğu azaltmak hem de büyümeyi devam ettirmek için bu elzemdır. Çünkü tarım gelişmekte olan ülkelerin ekonomilerinde çok büyük rol oynamaktadır. Tüm dünyada hızlı nüfus artışı ve doğal kaynakların tahrip edilmesiyle oluşan problemler tarımsal faaliyetler için tehdit oluşturmaktadır (Akalın, 2014). Bu durumda tarımsal faaliyetler içinde seracılık daha geniş tabirle örtü altı tarım daha da önemli bir konuma gelmiştir.

Örtü altı yetiştiriciliği; açıkta bitki yetiştirmenin uygun olmadığı zamanlarda iklim ve çevre şartlarının olumsuz etkilerini ortadan kaldırıp bitkileri verimli bir şekilde yetiştirilmesidir. İklimle ilgili çevre koşullarını tümüyle veya kısmen iklim elemanlarını denetim

altına alarak en ideal nem, sıcaklık ve atmosfer koşulları oluşturulup tüm yıl boyunca ekonomik olarak çeşitli sebze- meyve, çiçek, tohum, fide ve fidanları üretmek amacıyla kurulmuş olan cam veya plastik gibi ışık geçirebilen malzemelerle örtülen yüksek sistemli tesislerdir (Emekli ve diğerleri, 2008; Taşlıgil ve Şahin 2014).Yine Doğanay (2011) serayı tarımsal etkinlik devresi dışında bazı sebze ve meyveler ile çiçek yetiştirmek için yapılmış, cam ya da plastik ile örtülü alanlar, seracılığı ise bu yöntemle yapılan çiçek meyve sebze yetiştiriciliğidir olarak ifade etmektedir. 3/7/2005 tarihli ve 5403 sayılı Toprak Koruma ve Arazi Kullanımı Kanunu Uygulama Yönetmeliği, Toprak Koruma ve Arazi Kullanımı Kanununu,” Örtü altı tarım arazileri: İklim ve diğer dış etkilerin olumsuzluklarının kaldırılması veya azaltılması için cam, naylon veya benzeri malzeme kullanılarak oluşturulan örtüler altında ileri tarım teknikleri kullanılarak tarım yapılan arazileridir” şeklinde ifade edilmektedir (<https://www.tarimorman.gov.tr>).

Bayar (2018)’in çalışmasında Türkiye’de 1949-2015 yılları arasındaki 66 yıllık bir süreyle 1949, 1960, 1970 ve 1980 yılları sayımlarına göre tarım arazileri büyüklükleri artarken, 1990-2015 döneminde (1990, 2000, 2010 ve 2015 yıllarında) ise tarım arazilerinde gözle görülür azalış gerçekleşmiştir. Bu tarım arazilerindeki bitkisel üretimleri örtü altı üretim tesislerinin arttırılması ile telafi edilebilir.

Sera tipleri ihtiyaç duyulan büyüklüğe yetiştirilecek olan bitkiye gerekli sıcaklığa, çevre koşullarına göre değişiklik göstermektedir. Sıcak seraların 20-24 °C arasında, ılık seralar 10-20 °C arasında, soğuk seralar se 0-10 C’dir. Sera ısıtmasında, önemli olan ısının sera içinde dengeli olarak dağılmasıdır. Sobalarla, kaloriferli, doğal enerji kaynaklarından (jeotermal vb) yararlanarak, elektrik enerjisiyle ısıtma gibi yöntemler kullanılmaktadır. Seralarda ışık, sıcaklık, nem ve havalandırma gibi en etkili çevre etmenlerinin yanında, havanın içerdiği CO₂ miktarı, toprak suyu, drenaj, toprak bitki besin maddeleri, hastalık ve zararlı etmenler de önemlidir. Seralar çatı şekline göre yay çatılı, beşik çatılı, M tipi çatılı, yüksek tünel çatılı olarak sınıflandırılabilir. Yay çatılı seralar, örtü malzemesi plastik olan ve ucuza mal edilebilen seralardır. Seraları büyük, orta ve küçük olarak büyüklüklerine göre sınıflandırmak da mümkündür. Kuruluş şekillerine göre seralar ise bireysel, bitişik, blok, kule tipi olarak sınıflandırılabilir (Erdoğan, 2019).

Seralar sayesinde az alandan daha çok ve daha kaliteli ürün elde edilebilir, küçük tarım alanlarından daha etkin bir şekilde yararlanılabilir, pazara sürekli ürün sunulabilir, çiftçilere yıl boyu iş olanağı sağlanabilir, açık tarla yetiştiriciliğine göre 2–5 kat daha fazla ürün ve 5–10 kat daha fazla gelir elde edilebilir, sera yapımı sayesinde yeni sanayi kollarının doğmasına neden olabilir (Yağanoğlu, 2008). Ayrıca iklim, toprak özellikleri, yer şekilleri ve bitki örtüsü gibi doğal çevre şartları ile ulaşım, sermaye, pazara yakın olma, işgücü, seracılıkla ilgili altyapı ve donanım, yerel tecrübe, seracılık kültürü, bilgi birikimi ve ekonomik kazanç gibi beşeri ve ekonomik çevre şartları ve sera yetiştiriciliği arasında belirgin etkileşimler bulunmaktadır (Zaman vd, 2007; Bekdemir ve Özdemir, 2002). Avrupa Birliği ülkelerinde ise sera planlamasına etki eden en önemli etkenler iklim, çiftçi geleneği, uygun malzeme, yapı malzemeleri ve tasarımın standardizasyonudur (Von Elsner ve diğ, 2000).

Dünyada örtü altı bitki yetiştiriciliği Romalılar döneminde İtalya’da başlayıp, 18. yüzyılda gelişmiş, endüstriyel anlamda ticari amaçlı yetiştiricilik Avrupa’da ve ABD’de 19. yüzyılın ortalarında başlayıp Birinci Dünya Savaşı sonrasında tüm dünya çapında yaygınlaşmaya başlamıştır (Beyhan, 2010). Türkiye’de ise örtü altı tarım ilk olarak Osmanlı Devletinde süs bitkileri üretmekle başlamıştır. 1940’lı yıllarda güney bölgelerimizde Antalya’da küçük çapta başlamış, plastiğin tarımda örtü malzemesi olarak kullanılmasıyla 1960-70’li yıllarda hızla yayılmıştır (Sevgican ve diğ. 2019). Ege bölgesi kıyılarında ve Akdeniz Bölgesi’nde ılıman iklim görüldüğü için İstanbul’dan başlayıp, Samandağ’ına kadar uzanan kıyı şeridinde bitkisel üretimin büyük bir kısmı örtü altı tarım olarak yapılmaktadır (Şahin ve Kendirli, 2012).

Dünya’da bulunan yaklaşık 420.000 ha sera alanının yarısı Asya kıtasındadır. 175.000 ha’ı ise Avrupa ülkelerindedir. Özellikle İngiltere Hollanda, Almanya, Danimarka, Bulgaristan, Romanya ve Rusya seracılıkta önde olan ülkeler arasında yer almaktadır. Dünyada, toplam sera alanının %85’i plastik örtü, %15’i camdandır (Silleli ve diğ., 2020). Türkiye ise örtü altı yetiştiriciliği bakımından dünyada ilk dört ülke arasında, Avrupa’da da İspanya’nın ardından ikinci sırada yer almaktadır (<https://www.tarimorman.gov.tr>).

Örtü altı tarım; cam sera, plastik sera, yüksek tünel ve alçak tünel olmak üzere dört farklı şekilde yapılabilmektedir. Türkiye’de

örtü altı tarım alanları 78960.1 ha'a ulaşmıştır. Bu alanın %27.36'sı alçak plastik tünel, %14.8'i yüksek tünel, %10.12'i cam ve %47.7'i plastik sera alanlarından oluşmaktadır (TÜİK, 2019). Plastik örtü malzemesinin hafif, kolay temizlenebilir, kimyasal maddelere karşı dayanıklı, paslanmaz, ucuz kolay ve kısa zamanda kaplanabilir olması, güneş ışığını iyi geçirmesi ve sera konstrüksiyonunda yüklerinin az olması nedeniyle üreticiler tarafından daha çok tercih edilmektedir (Papadopoulos ve Hao, 1997; Al-Helal ve Alhamdan 2009 Zabeltitz, 1988).

On birinci Kalkınma Planına (2019-2023) göre, Türkiye'de " Örtü altı yetiştiriciliğine yönelik modern seraların kurulmasının yanında mevcut seraların modernize edilmesi, büyütülmesi, paketleme tesisleri ve depo yapımı için yatırım ve işletme finansmanı desteği sağlanacaktır. Ayrıca tarım ürünlerinin pazarlanmasında dağıtım zincirindeki araçların sayısının azaltılması, tüketicinin makul fiyatlardan ürüne erişimi, üretici ile tüketici arasında doğrudan bağlantı kurulması yönünde kooperatiflerin ve üretici birliklerinin sistemde etkin olarak yer alması sağlanacaktır "şeklinde seracılık faaliyetini destekleyen ifadeler yer almaktadır.

Türkiye'de sera alanlarının %84'ü Akdeniz bölgesinde yer almaktadır. Antalya 28828.3 ha ile en önemli merkezdir. Mersin 19655.5 ha ile ikinci sırada yer almaktadır (Tüzel ve diğ, 2020; TÜİK, 2019). Yine Türkiye'de 30 milyon ton sebze üretiminin yaklaşık 8 milyon tonu örtü altı tarımla yapılmaktadır. Üretimde de Antalya %47'lik payla birinci sıradadır. Mersin % 20 ile ikinci sırada yer almaktadır. Toplamda 3.888.555 ton üretimle domates ilk sırada yer almaktadır. Domatesi hıyar, karpuz, biber, patlıcan, kavun takip etmektedir. Diğer yetiştirilen ürünler ise; salatalık, taze fasulye, kıvırcık marul, vb. olarak sıralanmaktadır. Örtü altında meyve üretimine sebze üretiminden daha geç başlanmıştır. Meyve üretimi (640.856 ton) muz, çilek, çekirdekli ve çekirdeksiz üzüm, kavun karpuz ve sert çekirdekli meyve türlerinin (şeftali, kayısı, erik, nektarin) yetiştiriciliği yapılmaktadır (TÜİK, 2019) (Resim 2). Erdemli, 2 milyon 78 bin dekar yüzölçümünün Erdemli ilçesinin toplam tarım arazisi 877.644 dekadır. Bunun 312150dekarında (sebzecilik, meyvecilik ve tarla bitkileri) tarım üretimi yapılmaktadır. 110 745 dekar arazide özellikle yayla köylerinde tahıl tarımı yapılmaktadır. 52.041 dekarı nadasa bırakılmakta ve 51 dekar alanda

süs bitkileri ekilmektedir. 154.491 dekar arazisi ise mera olarak kullanılmaktadır (Şekil 3) (TÜİK, 2019).

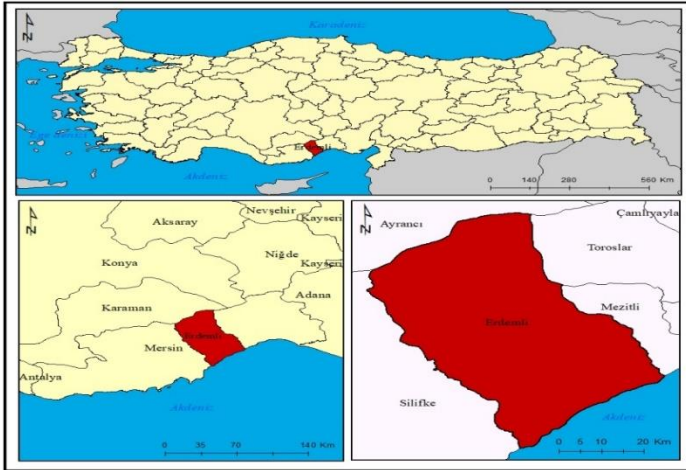
Türkiye’deki örtü altı tarım alanları içinde Mersin’in payı artarak % 25.45’e ulaşmıştır. Mersin’de kullanılan seraların %46’sı plastik, % 28,7’si yüksek tünel, % 21’i alçak tünel, % 3,8’i ise cam seralardır. Erdemli’deki seraların toplam alanı ise 20.918 dekadır. Bunun 70 dekarı alçak tünel, 10 dekarı cam sera, 20838 dekarı da plastik seradır (Tablo 1) (TÜİK, 2019). Erdemli İlçesindeki dere yataklarının kullanıma açılması çiftçilerin açık alan şeklinde kullanmakta oldukları tarım arazilerinin seralara dönüştürmesinde büyük etken olmuştur. Lemas Çayı çevresindeki seraların gelişmesi buna iyi bir örnek oluşturmaktadır.

Tablo 1. Erdemli’de Örtü Altı Tarım Türleri ve Miktarları

Yıllar	Alçak Tünel -		Cam Sera - Dekar	Plastik Sera - Dekar
	Dekar			
2010	160	10		15200
2011	150	10		15210
2012	130	10		16762,6
2013	115	10		16325,9
2014	115	10		16769,9
2015	115	10		17631,9
2016	105	10		18031,9
2017	90	10		19806
2018	80	10		19998
2019	70	10		20838

İlçede plastik seralarda 15.700 dekarlık alanda 266.900 ton; cam serada 10 dekar da 150 ton domates yetiştirilmektedir. Yine plastik seralarda 1900 dekarlık alanda 32.300 ton hıyar, 1100 dekarlık alanda 2.200 ton marul üretilmektedir. Süs bitkileri (gül-kesme) üretim alanı 2012’de 10000 m² ‘de 19000 tane, 2019 da 3500 m²’de 700.000 adet üretilirken, dış mekan süs bitkileri ise 2013’ de 2600 m²de 1300 adet, 2019’ da ise 3000 m² de 1500 adet üretilmektedir. Erdemli’de örtü altı muz tarımı da sürekli bir artış göstermektedir. 1600 dekar serada 9600 ton üretim yapılmıştır (TÜİK, 2019).. İlçede muzun dikiminin yapıldığı yılda ürünün alınması, geniş pazar alanlarının ortaya çıkışı, diğer örtü altı sebze yetiştiriciliğine göre daha az işçilik istemesi, alternatif ürünlere yönelim, üretimin az olmasından dolayı fiyatının çok değişken olmaması muz yetiştiriciliğine olan ilgiyi arttırmaktadır.

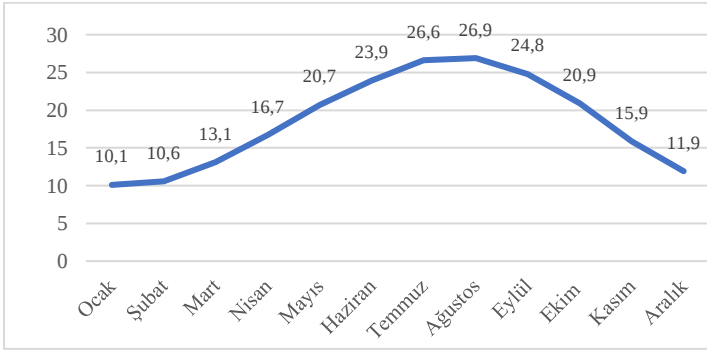
İlçe'deki kayısı yetiştiriciliğinde gelişmenin düşük olduğu belirlenmiştir. 270 dekar alanda 540 ton üretilmiştir (TÜİK, 2019). Kayısı yetiştiriciliğinin gelişmemesi ve üretiminin geriye doğru gitmesinin sebebi son yıllarda popülerliğinin düşüşe geçmesi ve çiftçilerin daha önce dikilmemiş tropik meyvelere yönelmesidir. Ayrıca maliyetin ve kayısı ağaçlarındaki hastalıkların artması da önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine aynı şekilde üzüm yetiştiriciliğinde de yöredeki üreticilerin yeterince bilgi sahibi olmaması ve pazar alanlarının sınırlı olması gibi nedenlerle çok gelişmemiştir. 80 dekar arazide 200 ton üzüm üretilmiştir (TÜİK, 2019).



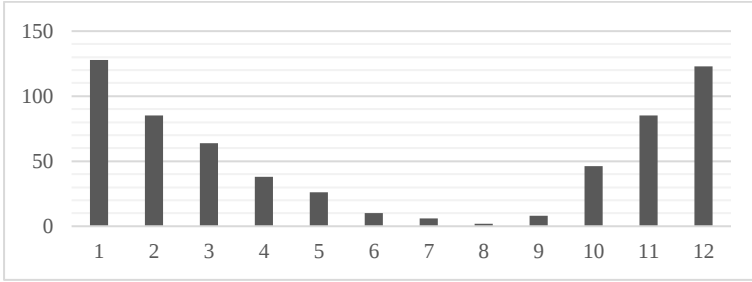
Şekil 1. Çalışma Alanının Lokasyon Haritası

Fiziki Coğrafya Özellikleri

Erdemli ilçesi doğuda Mersin, batıda Silifke, kuzeyde Karaman ili güneyde ise Akdeniz ile çevrilidir. İlçe Sorgun (Alata), Karakız (Tömük), Limonlu (Lamas) ve Kargıpınarı çaylarının taşıdığı malzemelerin Akdeniz'de biriktirilmesiyle oluşan bir kıyı ovası üzerinde kurulmuştur (Şekil 1). Karadağ, Sandal Dağı, Azı Dağı, Göktepe Dağı, Sakaryayla Dağı ve Karagüney Dağı önemli yükseltilerdir. İlçede karstlaşma sonucunda oluşan uvalalar, lapyalar, dolinler, polyeler, düdenler, obruklar, karstik köprüler ve mağaralar olarak birçok karstik şekil görülmektedir. Alata (Sorgun Çayı) tarafından sulanan ovanın yüzölçümü 80 kilometre kadardır. Sera alanlarından narenciye fidesi ve sebze üretimi yörede ön plana



Şekil 4: İlçenin Sıcaklık Grafiği



Şekil 5: İlçenin Yağış Grafiği

Erdemli’de kıyı ovalarını meydana getiren en önemli akarsular batıdan doğuya doğru Limonlu (Lamas) Çayı, Sorgun (Alata) Çayı, Karakız (Tömük) Çayı ve Kargıpınarı Çayı’dır. Bu akarsular yukarı ve orta çığırda yüzeye çıkan karstik kaynaklardan beslenmekle birlikte, eğim nedeniyle birbirine paralel uzanan dandritik drenaj ağı oluşturmuştur. Eğim değerlerinin yüksek olmasından dolayı bazen sağanak yağışlar su baskınlarına sebebiyet vermektedir. Yöre yer altı suları bakımından zengindir. O nedenle ovada 1-10 m arasındaki derinlikten sondajla su çıkarılabilir. Hatta taban sularının yüzeye çıkması ile Erdemli ’den güneybatıya Limonlu Mahallesi kadar uzanan sahada bataklık alanlar oluşmuş, kurutma çalışmaları yapılmaktadır.

Erdemli’de kıyı ovalarını meydana getiren en önemli akarsular batıdan doğuya doğru Limonlu (Lamas) Çayı, Sorgun (Alata) Çayı, Karakız (Tömük) Çayı ve Kargıpınarı Çayı’dır. Bu akarsular yukarı ve orta çığırda yüzeye çıkan karstik kaynaklardan beslenmekle birlikte, eğim nedeniyle birbirine paralel uzanan dandritik drenaj ağına

sahiptir. Eğim değerlerinin yüksek olmasından dolayı bazen sağanak yağışlar su baskınlarına sebebiyet vermektedir. Yöre yer altı suları bakımından zengindir. O nedenle ovada 1-10 m arasındaki derinlikten sondajla su çıkarılabilir. Hatta taban sularının yüzeye çıkması ile Erdemli'den güneybatıya Limonlu mahallesine kadar uzanan sahada bataklık alanlar oluşmuş, kurutma çalışmaları yapılmaktadır.

Erdemli de kıyı ovasının hemen kuzeyinde kırmızı kahverengi akdeniz toprakları, kuzeydeki dağlık alanda kireçsiz kahverengi orman toprakları, kıyı ovalarında ise akarsular tarafından taşınıp biriktirilmiş olan alüvyal topraklar yer almaktadır. Eğimin fazla olduğu yerlerde de kolüvyal topraklar yayılış göstermektedir.



Resim 1: Erdemli'de Domates ve Salatalık Serası

Yörede yaz döneminin sıcak ve kurak geçmesine bağlı olarak bitki örtüsü daha çok kurakçıl karakterdedir. Bu nedenle bölgede ışık ve sıcaklık isteği oldukça yüksek olan kalın ve parlak yapraklı her zaman yeşil bitkilere ve iğne yapraklılar görülür. Bitkilerin en önemli özelliği, yaz kuraklığına dayanıklı olmasıdır. Başlıca maki türlerini zeytin (*Olea europea*), mersin (*Myrtus communis*) keçiboynuzu (*Ceratonia siliqua*), menengiç (*Pistachia terebinthus*), sandal (*Arbutus andrachne*) ve defne (*Laurus nobilis*) gibi türler oluşturmaktadır. Daha yüksek kesimlerde ise Toros göknarı (*Abies cilicica*) boylu ardıç (*Juniperus excelsa*), karaçam (*Pinus nigra*) ve Lübnan sediri (*Cedrus libani*), gibi soğuğa dayanıklı ağaçlar bulunmaktadır (Atalay ve Efe, 2015) hatta Erdemli Orman işletme Müdürlüğü'nün yetiştirdiği sedir ormanları 11815 hektarlık bir alanı kaplamaktadır. Yörede bataklıkların kurutulması için dikilen okaliptüs ağaçları ile erguvan, hayıt, zakkum, kargı, çatlı diken, kekik, yarpuz, nane, kenger, sütleğen türü bitkilere rastlanmaktadır.



Resim 2: Erdemli Üçtepe Mahallesinde Fırtına nedeniyle Zarar Gören Seralar

Beşeri Coğrafya Özellikleri

Erdemli’nin tarihi MÖ 6.yyla kadar dayanmaktadır. Hititler, Frigler, Asuslar, Eski Yunan, Roma, Bizans, Selçuklu, Karamanoğulları, Ramazanoğulları ve Osmanlı imparatorluğu uygarlıklarına ev sahipliği yapmıştır. Bu nedenle çok zengin tarihi ve kültürel varlıkları barındırmaktadır. Erdemli ilçe olmadan önce İçel (Silifke) iline bağlı Yağda bucağının bir köyü iken 4 Temmuz 1954 tarihinde TBMM kararı ile ilçe olmuştur (<https://www.erdemli.bel.tr>).

Erdemli, geçmişten günümüze uzanan dönemde nüfus açısından da büyüme göstermiş ve yaşam koşullarının elverişliliği sayesinde yerleşim açısından da tercih edilen ilçelerden olmuştur.

Tablo 2. Yıllara Göre Nüfus Sayısı

Yıllar	Toplam Nüfus	Erkek Nüfusu	Kadın Nüfusu
2019	141.476	70.788	70.688
2018	140.331	70.107	70.224
2017	137.927	68.973	68.954
2016	136.154	68.331	67.853
2015	134.114	67.107	67.007
2014	132.938	66.578	66.360
2013	130.226	65.163	65.063
2012	129.044	64.509	64.535
2011	128.016	64.107	63.909
2010	126.538	63.233	63.305
2009	125.391	62.768	62.623
2008	125.081	62.621	62.460

2007	126.745	63.783	62.962
2000	140.355	73.089	69.266
1990	100.563	51.550	49.013
1980	79.234	41.113	38.121
1970	61.571	32.001	29.570
1965	49.647	25.869	23.778

(TÜİK, 2020)

Yöre nüfusunun 2008 ve 2009 yıllarında azaldığı, fakat 2010 yılından itibaren yeniden artış gösterdiği görülmektedir (Tablo 2). Büyükşehir yasası gereği kasabalar ve köyler mahalle statüsünü kazanmış olması nedeniyle ilçede 71 mahalle bulunmaktadır.

Erdemli ‘de yaz aylarında deniz turizmi ve yayla turizmi aynı anda yapılabilmektedir. Lamas çayı, Sorgun deresi, Karakız deresi ve Şahna deresi kanyonları rafting, doğa sporları ve trekking aktiviteleriyle alternatif turizm potansiyeli barındırmaktadır. Kızkalesi, Nekropol alanı, Kazanlı Plajı, Kocahasanlı Plajı, Ayaş Plajı, Tömük Plajı ve Kargıpınarı Plajı, sur kalıntıları, kiliseler, Korikos ve Elauissa Sebaste antik kentleri ve çevresindeki kaleler, sarnıçlar, su kemerleri, Adam Kayalar, Ayaş amfi tiyatro, Öküzlü, Kanlıdivane, Çatıören, İmirzelli, Akkale (Tırtar) ören yerleri ise önemli tarihi içerikli turistik alanlardır. Ayrıca yörede geleneksel olarak Türkmen şöleni, hıdrellez şenlikleri, yaylalarda çeşitli festivaller ve şenlikler yapılmaktadır (<https://www.erdemli.bel.tr/>).



Resim 3: Plastik Örtülü Sera

İlçede ziraat ve hayvancılığa dayalı bir ekonomi hâkimdir. Özellikle kıyı ovasında bağ-bahçe tarımı yaygın iken, yüksek kesimlerde ise hayvancılık faaliyetleri göze çarpmaktadır. Çeşitli

sebze ve meyve (özellikle turfanda ve narenciye) ziraatı oldukça gelişmiştir. Erdemli Ziraat Odası’na kayıtlı 15754 kişi çiftçilik ile uğraşmaktadır. Narenciye yetiştiriciliği Çeşmeliden başlayıp Kızılkalesi’ne kadar uzanan hatta yapılmaktadır. Hayvancılıkta ise besi sığırcılığı özellikle süt inekçiliği büyük işletmeler halinde değil aile işletmeciliği şeklinde yapılmaktadır. Ayrıca kanatlı hayvan üretimi ve arıcılık yapılmaktadır. İlçede küçük kapasitede işletmelerin yer aldığı bir sanayi sitesi bulunmaktadır.

Amaç ve Metot

Erdemli ilçesi Türkiye’deki ilk örtü altı tarım denemelerinin başlamış olduğu yerlerden ve seracılık sektöründe bölgenin önemli üretim alanlarından birisidir. Bu nedenle çalışma alanı olarak seçilmiştir. Son yıllarda yörede sera alanlarında ciddi oranlarda görülen genişleme, üretim artışına, çiftçilerin gelirlerinde ve yaşam biçimlerinde değişime sebebiyet vermiştir. Dolayısıyla çalışma yöredeki sera faaliyetleri ile uğraşan ve istihdamlarını bu yolla temin eden yöre halkının mevcut durumunu coğrafi bir bakış açısıyla ortaya koymak ve hem günümüz hem de gelecekte burada karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılmıştır. Böylece ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada seracılık faaliyetleri ile uğraşan yöre halkının mevcut durumunu ortaya koyabilmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Anket sorularının anlaşılır olup olmadığını test etmek amacıyla ön anket uygulaması ile sorular üzerinden gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Örneklem grubunu araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ve rassal yöntemle seçilmiş 243 sera işletmecisi oluşturmuştur. Bu araştırma 2019 yılı Eylül ve Ekim aylarında rassal olarak seçilen katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada SPSS programı dâhilinde verilerin analizi yapılmıştır. ArcMap 10.3 paket programı kullanılarak yörenin lokasyon fiziki ve arazi kullanım haritaları üretilmiştir. Çalışma ile ilişkili olan sayısal veriler Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), Erdemli Meteoroloji Müdürlüğü ve Erdemli belediyesinden temin edilmiştir. Sera işletmecileri, ilçe Tarım Kredi Kooperatifi temsilcileri, ilçe ziraat odası temsilcileri, ilçe halindeki komisyoncular ve tüccarlarla ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Bulgular

Erdemli’de seralar yapılırken alanın çok az eğimli ya da düz olmasına dikkat edilmektedir. Eğim var ise tarla düz hale getirilmeye çalışılır. Seranın arazi düzeltilmesinden sonra çatı sistemi kurulur. Sera inşaatından sonra üzeri örtülür ve ekime hazırlanır.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet, Yaş, Eğitim, Gelir ve Medeni Durumu

Cinsiyet	n	%	Yaş	n	%
Erkek	171	70,4	19-25	14	5,8
Kadın	72	29,6	26-45	109	44,9
Toplam	243	100	46-65	101	41,6
Medeni Durum	n	%	66 ve üzeri	n	%
Evli	215	88,5	Toplam	243	100
Bekâr	28	11,5			
Toplam	243	100	Gelir (Aylık)	n	%
Eğitim Durumu	n	%	2001-3500	13	5,3
İlkokul	170	70,0	3501-5000	111	45,6
Ortaokul	32	13,2	5001-7000	107	44,6
Lise	31	12,8	7001 ve üzeri	12	4,9
Üniversite ve üzeri	10	4,1	Toplam	243	100
Toplam	243	100			

Katılımcıların %70,4’ü erkek, %29,6’sı kadın; %5,8’i 19-24, 544,9’u 26-45, %41,6’sı 46-65, %7,6’sı ise 66 yaş üzeridir. %88,5’i evli, %11,5’i bekârdır; %5,3’ü 2001-3500, %45,6’sı 3501-5000, %44,6’sı 5001-7000, %4,9’u 7001 ve üzeri gelir düzeyine sahiptir; %70’i ilkokul, %13,2’si ortaokul, %12,8’si ve %4,1’i ise üniversite ve üzeri eğitim seviyesine sahiptir (Tablo 3).

Tablo 4. Katılımcıların ne tür yerleşmede kaldıkları, ne kadar kaldıkları, sulama sistemi, seranın mülkiyet durumu ve serayı alma durumu

Ne tür yerleşmede kalıyorsunuz	n	%	Seranın mülkiyet durumu	n	%
Çatma evler	104	42,8	Kendisinin	177	72,8
Betonarme evler	139	57,2	Kira	54	22,2
Toplam	243	100	Akrabasının-yakınının	12	4,9
Ne zaman kalıyorsunuz	n	%	Toplam	243	100
Sürekli	147	60,5	Serayı Nasıl Aldınız	n	%
Geçici	96	39,5	Satın alma	47	19,3
Toplam	243	100	Miras	137	56,4
Sera Sulama sistemi	n	%	Diğer	59	24,3
Damlama	226	93,0	Toplam	243	100
Çapalama	17	7,0			
Toplam	243	100			

Katılımcıların %42,8 derme-çatma evlerde; %57,2’si betonarme ev türündeki yerleşmelerde kaldıklarını ifade etmiştir. Seraların yakınında %60,5’i sürekli, %39,5’i geçici olarak kaldıklarını; %72,8’i seranın mülkiyetinin kendisine ait olduğunu, %22,2’si kira olduğunu; %4,9’u seralarının akrabasının-yakının olduğunu; yine katılımcıların %19,3’ü seraları satın aldıklarını, %56,4’ü miras olarak kaldığını, %24,3’ü ise farklı yollardan kullandıklarını; sera sulama sisteminin %93’ü damlama, %7’si çapalama ile olduğunu bildirmişlerdir. Bu oranın bu kadar yüksek olmasının sebebi işçilikteki kolaylıktır (Tablo 4).

Tablo 5. Kaç dönüm seranın olduğu, yılda kaç kez ekip biçtiğiniz, karşılaştığınız hastalıklar, tercih ettiğiniz ürün, hangi tür serayı tercih edildiği, su ihtiyacının karşılandığı kaynak durumu

Kaç dönüm seranız var	n	%	Tercih Ettiğiniz Ürün	n	%
1-2	100	41,2	Domates	135	55,6
3-4	96	39,5	Salatalık	66	27,2
5-6	38	15,6	Muz	14	5,8
7-9	7	2,9	Diğer	28	11,5
10 ve üzeri	2	8	Toplam	243	100
Toplam	243	100			
Yılda kaç kez ekiyorsunuz?	n	%	Hangi tür seranız var?	n	%
1	134	55,1	Cam	11	4,5
2	109	44,9	Plastik(Naylon)	232	95,5
Toplam	243	100	Toplam	n	%
Sıklıkla Karşılaştığınız hastalıklar	n	%			
Kanser	43	17,7	Su ihtiyacını hangi kaynaktan karşılıyorsunuz	n	%
mildiyo	58	23,9	Sondaj suları	156	64,2
Kök çürüklüğü	111	45,7	Kanal su sistemi	36	14,8
Diğer	31	12,8	Dere yatakları	51	21,0
Toplam	243	100	Toplam	243	100

Katılımcıların %41,2’si 1-2 dönüm, %39,5’i 3-4 dönüm, %15,6’sı 5-6 dönüm, %2,9’u 7-9 dönüm ve %0,8’i ise 10 ve üzeri dönüm seraya sahip olduklarını ifade etmiştir. %55,1’i bir kez,

%44,9'u iki kez yılda ekim yaptıklarını; %17,7'si kanser, %23,9'u mildiyo, %45,7'si kök çürüklüğü, %12,8'i diğer hastalıklarla sıklıkla karşılaştıklarını; %55,6'sı domates, %27,2'si salatalık, %5,8'i muz, %11,5'i diğer ürünleri ekmeyi tercih ettiklerini; %4,5'i cam, %95,5'i plastik (naylon) seraları tercih ettiklerini; %64,2 sondaj suları, %14,8 kanal su sistemi, %21 dere yataklarından sera için gerekli olan su ihtiyacını karşıladıklarını ifade etmiştir (Tablo 5).

Tablo 6. Katılımcıların fidelerin kaç defa kullanıldığı, kaliteyi üst seviyeye çıkarmak için yapılanlar, Maliyeti arttıran unsurlar, Seracılıkla İlgili Eğitim Durumu, İlaç ve gübre miktarlarını belirleme durumu ve işgücünü sağlama durumu

Fideler kaç defa kullanıyorsunuz	n	%	Seracılıkla İlgili Eğitim Durumunuz	n	%
Tek Kullanımlık	214	88,1	Eğitimli	44	18,1
İki veya daha fazla	29	11,9	Geleneksel yöntemler	199	81,9
Toplam	243	100	Toplam	243	100
Kaliteyi üst seviyeye çıkarmak için	n	%	İlaç ve gübre miktarlarını belirlemek	n	%
Kaliteli tohum	66	27,2	Hastalık çeşidi	97	39,9
Uygulamaları zammında yapmak	62	25,5	Hastalığın evresi	39	16,0
Doğru ilaç gübre	70	28,8	Ürünün hangi boyutta olduğu	78	32,1
uygun zamanda dikim yapmak	45	18,5	Diğer	29	11,9
Toplam	243	100	Toplam	232	95,5
Maliyeti arttıran unsurlar	n	%	Serada işgücünün nasıl çözülüyor	n	%
Girdilerin pahalı olması	183	75,3	Aile bireyleri	134	55,1
Fidelerin kalitesiz olması	32	13,2	Günlük çalışan işçiler	99	40,7
Doğal afetlerin verdiği zararlar	28	11,5	Aylık çalışan işçiler	10	4,1
Toplam	243	100	Toplam	243	100

Katılımcılar fideleri %88,1'i tek kullanımlık, %11,9'u iki veya daha fazla kullandıklarını; Maliyeti arttıran unsurların %75,3'ü girdilerin pahalı olması, %13,2'si fidelerin kalitesiz olması, %11,5'i ise doğal afetlerin verdiği zararlar olduğunu ifade etmiştir (Tablo 6). %18,1'i seracılıkla ilgili eğitimli olduğunu, %81,9'u geleneksel yöntemlerle seracılık yaptıklarını; ilaç ve gübre miktarlarını %39,9 hastalık çeşitlerine, %16 hastalığın evresine, %32,1 ürünün hangi

boyutta olduğuna, %11,9 diğer özelliklere göre ayarladıklarını; serada işgücünün %55,1’i aile bireyleri, %40,7’si günlük çalışan işçiler, %4,1’i aylıkçı çalışan işçilerle çözdüklerini; kaliteyi üst seviyeye çıkarmak için %27,2’si kaliteli tohum, %25,5’i uygulamaları zamanında yapmak, %28,8’i doğru ilaç-gübre kullanımı, %18,5’i uygun zamanda dikim yapmak olduğunu ifade etmiştir (Tablo 6). Üreticiler genel olarak ürün kalitesini arttırmak için her türlü yola başvurmakta, ayırt edici bir özellik aramamaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların Doğal Afetlere Karşı Koruma, Pazarlama Sorununu Çözme, Kullanılan Tarım İlacı, Ürün Satışlarından Memnuniyet Durumu

Doğal afetlere karşı korumanız	n	%	En çok kullandığınız tarım ilacı	n	%
Sağlam yapılar	141	58,0	Zehir türü koruma ilaçlar	118	48,6
Serayı uygun yere kurmak	39	16,0	Kanser önleyici ilaçlar	24	9,9
Dayanıklı fide kullanımı	35	14,4	Tuta sinek ilaçları	72	29,6
Diğer	28	11,5	Verimi çoğaltan ilaçlar	29	11,9
Toplam	243	100	Toplam	243	100
Pazarlama Sorununu Nasıl Çözmektesiniz	n	%	Haldeki Ürün Satışlarından Memnun musunuz?	n	%
Serbest satış	51	21,0	Evet	63	25,9
Sebze meyve halinde	192	79,0	Hayır	124	51,0
Toplam	243	100	Kısmen	56	23,0
			Toplam	243	100

Doğal afetlere karşı seraları korumak için %58’i sağlam yapılar, %16’sı serayı uygun yere kurmak, %14,4’ü dayanıklı fide kullanıldığı, %11,5’i diğer şekillerde olduğunu ifade etmiştir. %21 Serbest satış, %79, sebze meyve halinde pazarlama yaptıklarını; en çok kullandığınız tarım ilaçlarının %48,6’sı zehir türü koruma ilaçlar,%9,9’u kanser önleyici ilaçlar, %29,6’sı tuta sinek ilaçları ve %11,9’u ise verimi çoğaltan ilaçlar olduğunu; haldeki ürün satışlarından memnuniyet durumu olarak %25,9’u evet,%51’i hayır, %23’ü kısmen ifade etmiştir (Tablo 7).

Tablo 8: Böceklerin Ürün Yetiştirme Olumsuz Etkileri Ve Kamu Kuruluşları Yardımları

Böceklerin ürün yetiştirme olumsuz etki	n	%	Teşkilatların yardımcı oluyor mu?	n	%
Verimi azaltması	119	49,0	Evet	33	13,6
Ürün satışını engellemesi	91	37,4	Hayır	143	58,8

Maliyeti arttırması	33	13.6	Kısmen	67	27.6
Toplam	243	100			
		Toplam		243	100

Böceklerin ürün yetiştirmeye olumsuz etkileri konusunda katılımcıların %49'u verimi azaltması, %37,4'ü ürün satışını engellemesi, %13,6'sı maliyeti arttırması derken; kamu kurum ve kuruluşlarının sera işletmecilerine yardımcı olmaları konusunda %13,6'sı evet, %58,8'i hayır, %27.6'sı kısmen ifadelerini kullanmıştır (Tablo 8).

Sonuç ve Öneriler

Tüm Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de nüfus hızlı bir şekilde artmakta, iklim değişiklikleri nedeniyle doğal denge bozulmaktadır. Dolayısıyla tarım faaliyetleri olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. Bu durumda örtü altı tarımının gelecekteki tarımsal üretimin tamamında etkili olması kaçınılmazdır. Örtü altı tarım ise iklim ve diğer dış etkenlerin minimize edilip endüstriyel tarım teknikleri kullanılarak, vaktinden önce veya sonra bitkilerin yetiştirilip birim alandan yüksek verim alınmasıdır.

Erdemli ilçesinde genel anlamda temel ekonomik faaliyet türü tarımdır. Tarım içerisinde seracılık faaliyetleri ise son dönemlerde bariz bir şekilde gelişme göstermiştir. İlçede örtü altı tarım 1960-70'li yıllarda yaygınlaşmaya başlamıştır. Eğme adı verilen daha sonra kavak ağacından yapılan basit şekildeki seralar kurulmuştur. Daha sonra plastik seralar kullanılmaya başlanmıştır.

Yörede özellikle yaz aylarında sulama suyu azlığından dolayı irili ufaklı pek çok sayıdaki dereler, sulama amaçlı kullanılmaktadır. Fakat özellikle yağışlı kış mevsiminde doğal çevreye yapılan olumsuz müdahaleler nedeniyle ciddi sel ve taşkın felaketleri görülmektedir. Bu afetler seralarda ve narenciye bahçelerinde çok büyük zararlara neden olmaktadır (Topuz 2019). Çalışmada katılımcıların için %58'i daha sağlam yapılar, %16'sı serayı daha uygun yere kurarak, %14,4'ü dayanıklı fide kullanarak, %11,5'i daha farklı şekillerde doğal afetlere karşı seraları koruduklarını ifade etmiştir (Tablo 7). Genelde fırtına don, sel ve aşırı dolu yağışlarının doğal afet olarak seralara vermiş oldukları zararlar çok önemlidir. Yörede en çok zarar veren afet fırtınadır. Fırtına hem bitkiye hem de seranın kendisine zarar vermektedir Sıcaklıkların aşırı düşmesi sonucunda dikilen üründe donma meydana gelmektedir. Gerekli önlemler alınmazsa büyük

sıkıntılara neden olmaktadır. Sel baskınlarından ise eğimi az olan seralar zarar görmektedir (Resim 2).

Seracılıkta maliyetlerin çok büyük bir kısmı ısıtma masraflarıdır. Yörenin iklim özellikleri nedeniyle ısıtma masraflı değildir. O nedenle yöre sera tarımı için oldukça elverişlidir. Daha çok küçük işletmeler yanında iklimlendirme sistemlerinin bulunduğu modern işletmeler çok azdır.

Yörede son yıllarda plastik seralarda önemli bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcıların %95’i plastik seraları tercih etmektedir (Tablo 5). Çünkü bu seralar daha az maliyetli, ekonomik ve kullanışlıdır. Ayrıca özellikle doluya karşı cam seraların plastik kadar dayanıklı olmaması ve yörede plastik malzeme işleri yapanların bulunmasının kolay, cam işçiliğini yapacak insanların bulunmasının ise zor olması da etkili olmuştur (Resim 3).

Katılımcıların %80’den fazlası 1-4 dönüm seraya sahip olduklarını belirtmiştir (Tablo 5). Daha geniş sera alanına sahip olanlar oldukça azdır. Anlaşıldığı üzere katılımcıların büyük bir çoğunluğu küçük işletmeler şeklinde seracılık yapmaktadır. Bu seralarda %55,6’sı domates, %27,2’si salatalık, %5,8’i muz, %11,5’i marul, biber, patlıcan, çilek kabak, karpuz, kavun, fasulye gibi diğer ürünleri ekmeyi tercih etmektedir (Tablo 5) (Resim 2). Domates ve salatalığın bu kadar ön plana çıkması; bu ürünlerin yetiştirmesinde bilgi sahibi olmaları, işçilik bakımından kolay olması ve pazar alanlarının geniş olması önemli ölçüde etkili olmuştur. Girdi maliyetlerinin günden güne artması sonucu seracılar farklı ürünlere yönelmektedir. Maliyeti az ve geliri çok olan fasulye seraların boş kaldığı ara dönemlerde oldukça fazla dikilmektedir. Son dönemlerde ise kivi, ejder meyvesi, mango gibi meyvelerin dikildiği ve üretime geçildiği gözlemlenmiştir.

Genelde çiftçiler kış aylarında daha ılıman bir havanın olması sebebiyle kıyı bölgesi ve kıyıya yakın yerlerde seracılık yapmakta olup yaz ayına gelindiğinde ise daha yukarılarda (köylerde) seracılık yapmaktadır. Bundan dolayı ilçede seracılık faaliyetleri yıl boyu devam etmektedir.

Katılımcıların seralardaki üretimlerinin %80’nini sebze-meyve halinde pazarladıkları, %75’e yakını haldeki ürün satışlarından memnun olmadıklarını ifade etmiştir (Tablo 7).

Katılımcılar seralarda %17,7'si kanser, %23,9'u mildiyo, %45,7'si kök çürüklüğü hastalığı ile karşılaştıklarını belirtmiştir (Tablo 5). Topkara (2017)'nin çalışmasında yörede en fazla bakteriyel kanser ve kök çürüklüğü hastalığı ile yeşil kurt ve tuta zararlısına rastladıkları belirlenmiştir. Üreticiler ayrıca domates hastalık ve zararlıları hakkında teknik bilgiye ihtiyaç duymaktadır.

Katılımcıların yarısından fazlası kamu kurum ve kuruluşlarının sera işletmecilerine yardımcı olmaları konusunda olumsuz cevap vermesi büyük bir sorun olduğunu göstermektedir (Tablo 8). Ziraat Fakülteleri, İlçe Tarım Müdürlükleri ile üreticiler arasındaki işbirliği yapılmalı ve eğitim çalışmalarına gereken önem verilmelidir.

Katılımcıların %81,9'u geleneksel yöntemlerle seracılık yaptıklarını ve seracılık konusunda eğitim almadıklarını ifade etmiştir (Tablo 6). Çünkü yörede üretim alanları küçük, teknoloji kullanımı yetersiz, atadan kalma usullerle deneyimlerine göre seracılık yapmaktadır. En azından temel bilgilerin eğitimini almaları sağlanırsa zorluk çekmeden işlerini görebilir ve birim alandan çok daha yüksek gelir elde edebilirler. İl ve ilçe tarım teşkilatlarının üreticilere bu eğitimleri vermeleri elzemdir.

Yörede yapılan bazı çalışmalarda da araştırmanın sonuçlarına benzer değerlendirmeler yapılmıştır. Güneş (2017)'in yine sera domatesleri üzerinde yaptıkları çalışmada domates üretimi 2-3 dekar gibi küçük ölçekli plastik seralarda yapılmakta ve genellikle yabancı iş gücüne ihtiyaç duyulmamaktadır. Mersin İli Adanalıoğlu Bölgesindeki seralarda hem tarımsal hem de yapısal sorunlar olduğu belirlenmiştir. Sera yapı malzemelerinde ve sera içi yetiştiricilik koşullarının yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır (Solmaz ve Kapur, 2019). Yine İşbecer (2010)'in çalışmasında da sera faaliyetlerinin baba mesleği olduğu, küçük ölçekli aile işletmesi şeklinde olduğu, yeterli bilgiye sahip olmadıkları, ürün seçiminde kendi tecrübelerine göre hareket ettikleri, seraların çoğunluğunun plastik seraların oluşturduğu, üreticilerin bu sistemi ucuz ve ekonomik olması nedeniyle tercih ettikleri, ısıtmayı bitkileri don tehlikesinden koruma amaçlı yapıldı, pazar alternatiflerinin olmaması nedeniyle meyve sebze halinin birinci derecede önemli olduğu ve üreticilerin devlet desteklerinden yararlanma oranlarının düşük olduğu ifade edilmiştir.

Yöredeki işletmeciler ve komisyoncularla yapılan görüşmeler sonucunda ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yörede toplanılan ürünler kasalara konularak sebze-meyve halinde veya başka yerlerde satışa çıkarılır. Satış genellikle üreticilerin seçmiş olduğu komisyoncular tarafından gerçekleştirilir. Komisyoncular sattıkları ürünün karşılığında çiftçiden para kesmektedir. İlçede bir tane büyük sebze meyve hali vardır. Üreticilerin büyük bir çoğunluğu (yukarı köyler hariç) yetiştirdikleri ürünü buraya getirmektedir. Yukarı köylerdeki seracılar ise genellikle yetiştirdikleri ürünü Mersin büyükşehir belediyesinin haline götürüp satışlarını gerçekleştirmektedir.

Tek ürün yetiştiriciliğinde şubat ayında başlayan hasat temmuz ayına kadar sürer. Sonbahar yetiştiriciliğinde kasım ayı ortalarında başlar, şubat ayı ortalarında biter. İlkbahar yetiştiriciliğinde ise nisan ayından temmuz ayına kadar sürebilir. Hasat zamanı yetiştirilen ürüne, pazara olan uzaklığa, yol durumuna ve tüketici istekleri gibi faktörlere bağlı olarak belirlenir. Ürün hasat edildikten sonra araçlara yüklenip pazar noktasına götürülür. Özellikle yeşil toplanan domatesler genelde dış piyasaya sürülmekte, kırmızı domatesler ise iç piyasada satışa sunulmaktadır.

Mazot, ilaç, gübre, fide gibi temel ihtiyaçların pahalı olması üreticileri zor durumda bırakmaktadır. Aynı zamanda ilaç, gübre ve fidelerin kalitesiz çıkması da sorun haline gelmiştir. Ürünün fiyatının düşük gitmesi durumunda ise üretici bir sonraki yıla borçlu olarak girmektedir. Üreticiler genellikle ilaç, gübre alırken nakit kullanmayarak veresiye alışveriş yapmaktadır. Ürünün para etmemesi durumunda ise ödemelerde sorun yaşanmakta, maddi ve manevi yönden çiftçi sıkıntıya girmektedir. Üreticiler güvendikleri bir markadan tohum, ilaç ve gübreleri alıp, zamanında tohum ekerek maliyeti biraz daha azaltmaya çalışmaktadır. Yine kekik veya keven bitkilerinin kök kısımlarını kaynatarak belirli dönemlerde bitkilere verip gübre maliyetini bir miktar azaltmaktadır. Ayrıca sökülmiş bitkileri kompostlama denilen yöntem ile bitkinin çürüyen bedeninden gübre oluşturularak bir sonraki dönemde seralarda kullanılanlar da vardır.

Genelde seralarda işgücünün %50’den fazlası aile bireyleri tarafından karşılanmaktadır. Ancak ailenin çocukları okumak için yöreden ayrıldıklarında iş gücünün yetersizliği nedeniyle bazen günlükçü tutarak çalıştırırlar. Günlükçünün günlük yeme-içme, yol masrafı ve ücreti karşılanmaktadır. Bu da işverene artı yük olarak ortaya çıkmaktadır. Bazı seralar da ise imece usulü ile çalışılmaktadır.

İmece usulü genellikle seraları birbirine yakın veya akraba arkadaş olan üreticilerin birbirlerine gönüllü olarak yardım etme işidir.

Katılımcıların karşılaştığı diğer bir sorun ise fiyatlardaki dalgalanmalar ve istikrarsızlıktır. Bir hafta içinde fiyatların aşırı düşmesi veya aşırı yükselmesi durumunda ürünü satın alan tüccar geri çekilmekte ve ürün satılamamaktadır. O nedenle fiyatlarda taban fiyatın belirlenmesi hem üreten hem komisyoncu hem de tüccar için olumlu bir durum olacak ve planlarını o taban fiyatına göre belirleyebileceklerdir. Bu tarım faaliyetinde üretici ile komisyoncu genelde tanıdık olduğu için güven çok önemli. Ürünler genelde belli esnaflara satılıyor. Komisyoncunun ürün değerini karşılayacak parayı verememe durumunda bile ürün karşılıksız verilebiliyor. Tüccarlar ise halde alım-satım yapıyorlar. Üretilen ürünlerin pazar yerlerine taşınmasında da sorunlar yaşanmaktadır. Aracı olmayan üretici kira yolu ile taşıma yaptırmaktadır. Özellikle yukarı köylerde üretim yapanlar genelde ürünlerini Büyükşehir Belediyesinin haline gönderdikleri için bu sorunla çok sık karşılaşmaktadır. Sık olmamakla birlikte kaynak sularında veya suyu yeryüzüne çıkarılan sistemler de de sorunlar yaşanabilmektedir.

Yörede örtü altı tarım faaliyetlerinin dijital pazarlama, e-ticaret, Facebook, Twitter veya Instagram gibi sosyal medya ortamlarında tanıtım ve satışlarının yapılabilirliğinin sağlanması durumunda bölge halkı için çok daha fazla gelir elde edilebilecektir.

Kaynaklar

- Akalın, M. (2014). “İklim Değişikliğinin Tarım Üzerindeki Etkileri: Bu Etkileri Gidermeye Yönelik Uyum ve Azaltım Stratejileri”. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7/2, 351-377.
- Al-Helal, M., I., Alhamdan, A., M. (2009). “Effect of arid environment on radiative properties of greenhouse polyethylene cover”. *Solar Energy*, 83, 790–798.
- Arınç, K. (2011). *Türkiye’nin Kıyı Bölgeleri*. Erzurum: Biyosfer Araştırmaları Merkezi, Coğrafya Araştırmaları Serisi: 102, Eser Ofset Matbaacılık.
- Atalay, İ., ve Efe, R. (2015). *Türkiye Biyocoğrafyası*. İzmir: Meta Basım.
- Bayar, R. (2018). “Arazi Kullanımı Açısından Türkiye’de Tarım Alanlarının Değişimi”, *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 16 (2), 187-200.
- Bekdemir, Ü. ve Özdemir, M. (2002). “İspir’de Seracılık”. *Atatürk Üniversitesi, Fen-Edeb. Fak. Sos. Bilimler Dergisi*, 2/28-29, 209-225.

- Beyhan, B. (2010). *Sera Uygulamaları İçin Faz Değiştiren Maddelerde Termal Enerji Depolama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Doğanay, H. (2011). *Türkiye Ekonomik Coğrafyası*. (5. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.
- Emekli, N. Y., Büyüktaş, D. ve Büyüktaş, K. (2008). *Antalya Yöresinde Seracılığın Mevcut Durumu ve Yapısal Sorunlar*. Batı Akdeniz Tarımsal Araştırma Enstitüsü Derim Dergisi, 25(1): 26-39
- Erdoğan Saltan, G. (2019). *Türkiye’nin Farklı Bölgeleri İçin Farklı Yapıya Sahip Seraların Isıtma İhtiyacının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, M. (2017). *Mersin İli Erdemli İlçesinde Seralarda Yetiştirilen Domateslerde Görülen Bakteriyel Etmenlerin Tanısı ve Yaygınlığı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Jensen, M. H. and Malter, A. J. (1994). “Protected Agriculture-A Global Review”. *World Bank Technical*, paper no. 253 The World Bank Washington, DC.
- İşbecer, Ö. B. (2010). *Antalya İlinde Sera Sebzeciliğinin Mevcut Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Koca, H. (1994). *Erdemli İlçesinin Beşeri ve İktisadi Coğrafyası*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Solmaz, D. ve Kapur, B. (2019). “Mersin ili Adanalıoğlu Bölgesindeki Seralarının Tarımsal ve Yapısal Yönden İncelenmesi ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma”. *Ç.Ü Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*. 38(2), 64-74
- Küçükönder, M., (2012). *Heyelanlara İlişkili Arazi Değişimlerinin Uzaktan Algılama Teknikleri İle Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Onuncu Kalkınma Planı (2019-2023). T.C. Kalkınma bakanlığı tarım arazılarının sürdürülebilir kullanımı çalışma grubu Raporu, Ankara.
- Pampal, S. (1987). “Güzeloluk-Sorgun (Mersin) Yöresinin Jeolojisi”. *Gazi Üniversitesi Müh.-Mim. Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 143-174.
- Papadopoulos, A., Hao, X. (1997). “Effects of three greenhouse cover materials on tomato growth, productivity, and energy use”. *Scientia Horticulturae* 70 (1997) 165-178.
- Sevgican, A., Tüzel, Y., Gül, A. ve Eltez, R., Z. (2019). “Türkiye’de Örtüaltı Yetiştiriciliği” [Online], Web Adresi: http://www.zmo.org.tr/resimler/ekler/0192e936ba11d0a_ek.pdf.
- Silleli, H., Tazegül, Ü. ve Yıldırım, E. (2020). “Sera Mekanizasyonunda Mevcut Durum ve Gelecek. Türkiye’de Örtüaltı Yetiştiriciliği ve

- Yeni Gelişmeler”. *TMMOB Ziraat Mühendisliği Odası, Türkiye Ziraat Mühendisliği IX. Teknik Kongresi Bildiriler Kitabı, Ocak 2020*, Ankara, Cilt 1: 325-344.
- Şahin, G. ve Kendirli, B. (2012). “Türkiye’de Örtüaltı Meyve Yetiştiriciliği”. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 9-15.
- Taşlıgil, N. ve Şahin, G. (2014). “Ziraat Coğrafyası Açısından Marmara Bölgesi’nde Örtüaltı Yetiştiriciliği”. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 1-17.
- Topkara, S. (2017). *Mersin İli Erdemli İlçesinde Sırk Domates Üretimi Yapılan İşletmelerin Ekonomik Faaliyet Sonuçları ve Sorunlarının Tespiti*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Topuz, M. (2019). “Limonlu (Lemas) Deresi’nde (Erdemli-Mersin) Meydana Gelen Sel Felaketinin (Kasım 2012) İncelenmesi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (67), 1307-9581.
- Tüzel, Y., Gül, A., Öztekin, G. B., Engindeniz, S., Boyacı, F., Duyar, H., Cebeci, E. ve Durdu, T. (2020). “Türkiye’de Örtü altı Yetiştiriciliği ve Yeni Gelişmeler”. *TMMOB Ziraat Mühendisliği Odası, Türkiye Ziraat Mühendisliği IX. Teknik Kongresi Bildiriler Kitabı, Ocak 2020*, Ankara, Cilt 1, 725-750.
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2005). *Ekonomik Coğrafya*, İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Von Elsner, B., Briassoulis, D., Waaijenberg, D., Mistriotis, A., Von Zabeltitz, Chr. , Gratraud, J., Russo, G. and Suay-cortes, R. (2000). “Review of Structural and Functional Characteristics in European Union Countries, Part I: Design Requirements”. *Journal of Agricultural Engineering Research*, 75 (1), 1-16.
- Yağanoğlu, A.V. (2008). “Organik Tarım İçin Seraların Planlanması”. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ders Notları*, Erzurum.
- Zaman, S., Özdemir, Ü. ve Sever, R. (2007). “Coğrafi Yönleriyle Antalya’da Örtü Altı Süs Bitkileri Yetiştiriciliği”, *Doğu Coğrafya Dergisi*. 18, 301-326.
- Zabeltitz, C. Von (1988). “Energy Conservation and Renewable Energies for Greenhouse Heating. Food and Agriculture Organization of The United Nations”. *Reur Technical Series 3*, Roma, Italy, 107 p.
- <https://www.erdemli.bel.tr> (Erişim tarihi:11.09.2019)
- <https://www.tarimorman.gov.tr> (Erişim tarihi:14.11.2019)



TOPLUMSAL TEORİK BİR YAKLAŞIM OLARAK ANLAŞMA YÖNELİMLİ HALKLA İLİŞKİLER

CONSENSUS ORIENTED PUBLIC RELATIONS AS A SOCIAL THEORETICAL APPROACH

*Ali Fikret AYDIN**

Özet

Toplumsal teorik yaklaşım içerisinde ele alınan anlaşma yönelimli halkla ilişkiler, Roland Burkart tarafından geliştirilen bir modeldir. Modelin dayandığı temel nokta ise Habermas'ın iletişimsel eylem kuramında bahsettiği “anlaşma” kavramıdır. İletişimsel eylemde anlaşmanın sağlanması, tarafların birbirlerini anlama çabası içerisinde olmasına bağlıdır. Bununla birlikte iletişim sürecinde eşit şartların sağlanması ve demokratik tartışma ortamının oluşturulması önemlidir. Böylelikle halkla ilişkiler açısından kurumlar ve hedef kitleleri arasında anlaşmanın gerçekleşmesi mümkün olabilir. Anlaşma yönelimli halkla ilişkiler yaklaşımı, kurum ile hedef kitle arasında yaşanacak bir sorun karşısında, her iki tarafın birbirlerini anlama potansiyelini geliştirdiklerinde çatışma çözümünün sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Bu noktada simetrik halkla ilişkilerin, anlamayı kolaylaştıracağı söylenebilir. Habermas'ın vurguladığı gibi rasyonel düzlemde gerçekleşecek bir tartışma ve diyalog, tarafları anlaşmaya götürebilecek en etkili yoldur. Derleme niteliğindeki çalışma kapsamında anlaşma yönelimli halkla ilişkiler modeli anlatılmıştır. Bu yaklaşımın, kurumlara özellikle çatışma yönetiminde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anlaşma Yönelimli Halkla İlişkiler, Burkart, İletişimsel Eylem Kuramı, Habermas.

Abstract

* Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Afyon Meslek Yüksekokulu, Görsel-İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü Afyonkarahisar / TÜRKİYE aliaydin@aku.edu.tr, ORCID:0000-0003-2915-9608

Consensus-oriented public relations, which is considered within the social theoretical approach, is a model developed by Roland Burkart. The basic point on which the model is based is the concept of "consensus" mentioned by Habermas in his communicative action theory. Achieving consensus in communicative action depends on the efforts of the parties to understand each other. However, it is important to ensure equal conditions in the communication process and to create a democratic discussion environment. Thus, it may be possible to reach an consensus between institutions and target audiences in terms of public relations. The consensus-oriented public relations approach emphasizes that conflict resolution can be achieved when both sides develop the potential to understand each other in the face of a problem to be experienced between the institution and the target audience. At this point, it can be said that symmetrical public relations will facilitate understanding. As Habermas emphasized, a rational discussion and dialogue is the most effective way to bring the parties to an consensus. Consensus-oriented public relations model is explained within the scope of the study as a compilation. It is thought that this approach can contribute to institutions, especially in conflict management.

Keywords: Consensus-Oriented Public Relations, Burkart, Theory of Communicative Action, Habermas.

Giriş

Halkla ilişkilerin iletişimi merkeze alan dinamik ve kapsamlı bir alan olması, farklı disiplinlerin de bu alana yönelmesine yol açmıştır. Sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji ve siyaset bilimi gibi alanlardan beslenen halkla ilişkiler, farklı bakış açılarının etkisiyle çeşitli kuram ve uygulamalara sahip olmuştur. Ortaya atılan teorilerde gerek toplumsal gerek kurumsal gerekse pazarlama ağırlıklı farklı yaklaşımlar söz konusu olmuştur.

Toplumsal teorik yaklaşımlar, halkla ilişkilerin iletişime dayanması ve bu iletişimin çoğunlukla kamusal olması sebebiyle, teorinin bilhassa iletişim boyutuna ağırlık vermesi gerektiğini savunmaktadır. Bu teori, halkla ilişkilerin ortaya çıkışı noktasında toplumsal koşulları ve halkla ilişkilerin toplumsal sistem açısından getirdiği faaliyetleri sorgulamaktadır (Güven, 2013: 48). Roland Burkart tarafından geliştirilen “anlaşma yönelimli halkla ilişkiler” modeli, toplumsal teorik bakış açısına dâhil edilmektedir. Bunun nedeni ise kapsamlı bir şekilde halkla ilişkilerin “*toplumsal anlaşma ilişkilerinin iyileştirilmesi*” aracı olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Bunun anlamı, halkla ilişkilerin hedefinin özellikle çatışma durumlarında kurum ile kurumun faaliyetlerinden

etkilenen gruplar arasında bir anlaşma sağlamaya yönelik olmasıdır. Anlaşma yönelimli halkla ilişkiler modeli, halkla ilişkilerin değerlendirilmesi, aynı zamanda da planlanması için bir araç olarak geliştirilmiştir. Bu modelin hareket noktası ise, Habermas'ın iletişimsel eylem teorisinde ortaya koyduğu anlaşma kavramına dayanmaktadır (Okay ve Okay, 2012: 112-113).

Taraflar arasında rasyonel zeminde gerçekleşecek ideal bir konuşma ile birlikte görüş birliğinin sağlanması, sağlıklı bir iletişimin ve anlaşmanın ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Kurum ile hedef kitle arasındaki iletişim, tartışma ve müzakere süreçlerine bakıldığında, Habermas'ın üzerinde durduğu “anlaşma” kavramının halkla ilişkiler açısından kritik önem taşıdığı söylenebilir. Diğer taraftan özellikle “meşruiyet” çerçevesinde hareket edilmesi ve ortak değerler sisteminin oluşturulması, anlaşmayı/uzlaşmayı sağlamak açısından gereklidir.

Çalışma kapsamında ilk olarak iletişimsel eylem kuramındaki anlaşma kavramına yer verilerek meşruiyet perspektifinden halkla ilişkilere değinilecektir. Daha sonra, Burkart tarafından iletişimsel eylem kuramına dayandırılarak geliştirilen anlaşma yönelimli halkla ilişkiler modeli açıklanacaktır.

1.İletişimsel Eylem Kuramında Anlaşma Kavramı ve Meşruiyet Perspektifinden Halkla İlişkiler

İletişimsel eylem kuramı, bütün dilsel iletişimin, belli iletişim kurallarının var olduğu varsayımı üzerinde ortaya çıktığını öne sürmektedir. Bu kurallar sadece dilin teknik yönlerini (gramer) değil, aynı zamanda farklı ifadelerin arkasında yatan farklı türden niyetlerin anlaşılmasını, kültürel normları ve içsel (özel) niyetleri içeren gerçekliğin ortak anlayışını kapsamaktadır (L'Etang, 2002a: 210). Rasyonel bir temelde meydana gelen tartışma/konuşma ile bu tartışma neticesinde ortaya çıkan anlaşma/uzlaşma ise iletişimsel eylem kuramının temel kavramlarıdır (Tekinalp ve Uzun, 2006: 149).

Habermas'a göre (2001: 112) iletişimsel eylem kavramı, dil ve eylem becerisi bulunan, (sözlü ya da sözlü olmayan araçlarla) kişilerarası bir ilişkide bulunan en az iki kişinin etkileşimine yöneliktir. Bu kişiler, eylem planlarını ve eylemlerini fikir birliği içerisinde koordine etmek için eylem durumu üzerinden bir anlaşma arayışındadır. Anlaşma, eylemleri koordine edici bir mekanizma

olarak ancak, tarafların karşılıklı olarak öne sürdükleri geçerlilik iddialarını kabul etmeleri biçiminde işler. Anlaşmaya yönelmiş bir aktörün, aşağıda yer alan üç geçerlilik iddiasında bulunması gerekir (Habermas, 2001: 127) :

- İfade edilen önermenin doğru olduğu iddiası;
- Konuşma fiilinin geçerli bir normatif bağlamla bağlantılı olarak doğru olduğu (ya da normatif bağlamın kendisinin meşru olduğu) iddiası;
- Konuşmacının yöneliminde ne sözceleniyorsa onun kastedildiği iddiası.

İletişimsel eylemin amacı yalnızca manipülasyon olmayıp kişiler arasında anlaşmayı/uzlaşımı hedeflemektedir. Karşılıklı olarak birbirini anlama çabasının gösterilmesi, taraflar arasında “anlaşma” sağlanması açısından önemlidir. Bazı eylem türleri kişisel ya da ideolojik amaçlar içerirken, iletişimsel eylem “karşılıklı yorumlama” yoluyla ortak bir anlayışa ulaşmayı amaçlamaktadır (Akkol, 2019: 176). Bunun için, işbirliğine dayalı olarak gerçekleşen yorumlama sürecinde tartışmanın ve rasyonelitenin etkin kılınması önemlidir.

Habermas, insanoğlunun ortak görüşe ulaşmak için varsayımlar üzerinden ve rasyonellik beklentisiyle hareket ettiğini ifade etmekte ve bu durumun bilhassa iletişim yoluyla yansıtıldığını belirtmektedir. Gücün eşitsiz dağılımı gibi, süreçteki herhangi bir bozulmanın ise irrasyonel olduğunu ve “ideal konuşma iletişimi”nin potansiyelini engellediğini öne sürmektedir (L’Etang, 2002a: 210). Dolayısıyla eşit şartlar altında, iletişim sürecindeki tarafların planlarını uzlaşi içinde hayata geçirmeleri, anlaşmaya yönelmiş bir eylem için büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte, tarafların iki riskten uzak durmaya çalışması gerekir. İlki, anlaşmanın gerçekleşmemesi (itiraz ya da yanlış anlaşılma riski), diğeri ise eylem planının gerçekleşmemesi yani başarısızlığa uğrama riskidir. Birinci riskin ortadan kaldırılması, ikinci riskle başa çıkmanın zorunlu bir koşuludur. İletişim sürecindeki taraflar, gerekli anlaşma ihtiyacını karşılayamazlarsa hedeflerine iletişimsel eylem yoluyla ulaşamazlar (Habermas, 2001: 560). Dolayısıyla ilişkide gücün nasıl dağıtıldığı, ilişkideki tarafların hedefleri paylaştıklarına inanıp inanmadıkları ve karşılıklı anlayış, anlaşma ve fikir birliği olup olmadığı büyük önem taşımaktadır (Ferguson, 2018: 171). Bütün bu süreci rasyonellik ile olan bağıni koparmadan devam ettirmek, iletişimsel eylem açısından gereklidir.

İletişimsel eylem kavramıyla birlikte görüş birliğine ulaşmaya çalışanlar arasındaki ilişki her defasında sözceler ile aşağıda sıralanan üç dünya arasında gerçekleşir (Habermas, 2001: 560; İyigüngör, 2015: 54) :

- Nesnel dünya (fiziksel nesnelerin dünyası, “haklarında doğru önermelerde bulunmanın olanaklı olduğu tüm kendilikler toplamı”),
- Sosyal dünya (normlar ve rollerden oluşan dünya, “meşru olarak düzenlenmiş tüm kişilerarası ilişkilerin toplamı”),
- Öznel dünya (kişisel deneyimler dünyası, “konuşmacının ayrıcalıklı olarak ulaşabildiği yaşantıların toplamı”).

Habermas, anlaşma sürecinin rasyonel içyapısını aşağıda belirtilen ifadeler bağlamında karakterize etmektedir (Habermas, 2001: 165):

- İletişim sürecindeki aktörlerin nesnel, sosyal ve öznel dünya ile olan bağlantılarıyla ve söz konusu üç dünyaya ilişkin kavramlarla,
- Önermesel doğruluk, normatif uygunluk ve içtenlik şeklindeki geçerlilik iddialarıyla,
- Rasyonel olarak güdülenmiş, eleştirilebilir geçerlilik iddialarının taraflar arasında kabul edilmesine dayalı bir anlaşma kavramıyla,
- Ortak durum tanımlarının ortaklaşa tartışılması olarak bir anlaşma kavramıyla.

İletişimsel eylem kuramı, rasyonel iletişimi ön plana çıkarmakta ve demokratik bir müzakere ortamının, farklı düşüncelerin çarpışmasına olanak sağladığını ileri sürmektedir. Bununla birlikte, kişilerarası iletişim sürecinde tartışma yoluyla doğru bilgiye ulaşılmasına yol açmaktadır (Ustakara, 2015:148). İletişimsel eylem kuramı açısından çok boyutlu olan iletişim sürecinde her bir katılımcı, anlaşmayı gerçekleştirmek için belirli iddiaların geçerliğini kabul etmeye ihtiyaç duyar. Bu durum, iletişim sürecindeki tarafların karşılıklı olarak aşağıdaki ölçütleri sağladıklarına güvenmek zorunda olduklarını belirtir (Burkart, 2007: 250; 2004: 460):

- Anlaşılabilirlik (gramer kurallarını doğru kullanabilmek),

- Hakikat (karşı tarafın da kabul ettiği şeyler üzerine konuşmak),
- Güvenilirlik (dürüst olmak ve karşı tarafı yanıltmamak),
- Meşruiyet (karşılıklı olarak kabul edilmiş değerlere ve normlara göre davranmak).

Bu ölçütler içerisinde özellikle meşruiyet konusu, anlaşmanın sağlanması noktasında halkla ilişkiler açısından büyük önem taşımaktadır. Meşruluk sorunu her ne kadar hukuksal bir problem olarak görülse de aslında bunun ötesinde bir sorundur. Bu sebeple yasallık ile meşruiyet kavramlarını birbirinden ayrı tutmak gerekmektedir. Yasal çerçevede sürdürülen bir faaliyet, toplum nezdinde kabul görmeyebilir. Bu durum sosyolojik ve siyasal yönden meşruiyet elde edilemediğini ifade eder (Biber, 2003: 44). O yüzden rasyonel bağlamda gerekli argümanların öne sürülmesi ve buna bağlı olarak iyi bir gerekçenin sunulması, meşruiyetin sağlanması için önemlidir.

Meşruiyet, eylemlerin, ilişkilerin ve iddiaların toplumsal kabul görececek hukuksal, rasyonel ve ahlaki açıdan gerekçelendirilmesidir. Bununla birlikte, bir eylemin hangi ilkeye göre tasdik edileceğinin referans kaynağını gösterir (Çetin, 2003: 67). Meşruiyet, toplumsal bir mutabakat olup kaynağı toplumsal rıza ve katılımdır. Öte yandan Weberci anlayışla meşruiyet, yönetilen halkın yönetici sınıfın yaptıklarının kabullenilebilir ve desteklenebilir olmasına inanması olarak tanımlanabilir (Güler, 2007: 43). Bu noktada yönetimlerin varlıklarını devam ettirebilmelerinin, toplumsal rızayı ve onayı elde ederek meşruiyetlerini kazanabilmelerine bağlı olduğu ifade edilebilir.

Meşruiyet, kişilerin her alanda başvuracakları ve sosyal, politik, ekonomik yapıda ona göre davranacakları ilkeleri ortaya koyar. Bu, ortak değerler sistemi ya da rasyonelleştirme olarak da ele alınabilir. Eğer meşruiyet, tercihlerin ve rızanın yerine baskı ve zorbalık üzerine inşa ediliyorsa, doğası gereği yok demektir. Tek meşruiyet kaynağının güce dayalı olması ve toplumu zor kullanarak itaat ettirecek araçlara sahip olunması yalnızca baskıcı bir gücün varlığına işaret eder ve bu gücün adı ancak diktatörlük ya da otokrasi olabilir (Çetin, 2003: 70). Habermas'a göre meşruluk ancak, özgürler ve eşitler arasındaki bir anlaşma veya görüş birliğini, tesadüfi ya da zorlanmış bir uzlaşmadan ayırmayı mümkün kılan kurallar ve iletişimsel şartlar aracılığıyla sağlanabilir (Tekinalp ve Uzun, 2006: 149). Dolayısıyla bu şartların

oluşabileceği ve gücün eşitsiz dağılımını ortadan kaldıracabilecek bir ortamın oluşturulması elzem gözükmektedir.

Meşruiyet kaynakları, toplumların yapılarına ve özelliklerine tarihsel süreç içerisinde farklılıklar göstermekte ve değişebilmektedir. Fakat kamu vicdanı, temel ahlaki ve evrensel değerler her zaman için meşruiyetin ortak paydası olarak kabul edilmektedir. Günümüz modern toplumlarında ise rasyonel meşruiyet kaynaklarına ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bu bağlamda Weber'in meşru otoritenin dayanaklarına yönelik yapmış olduğu sınıflandırma büyük önem taşımaktadır (Biber, 2003: 45). Bu sınıflandırma geleneksel, karizmatik ve hukuki-rasyonel otorite olmak üzere üç kısma ayrılır. Geleneksel otorite, belli bir toplumda uzun zamandan beri yaşayan geleneklere ve kutsal inanışlara dayanırken, karizmatik otorite bir liderin olağanüstü özelliklerinden kaynaklanır. İnsanlar bir takım özellikler (kahramanlık, kutsallık) atfettikleri o lidere itaat gösterirler. Hukuki-rasyonel otorite tipinde ise, otorite rasyonel bir hukuk sisteminin sonucudur. Bu otorite tipinde, kişiler herhangi bir liderden ziyade kurallara bağlılık gösterir. Weber için modern dünyada geçerli olan otorite tipi hukuki-rasyonel otoritedir. Weber'in sınıflandırmasına bakıldığında, meşruiyetin hukukilikle aynı şey olmadığı görülür. Hukukilik esas olarak, kanunlara uygunluğu ifade eder. Yöneticilerin anayasa ve kanunlara uymaları, o yöneticilerin yönetilenler gözünde meşru olduğunu göstermez (Satır, 2018: 121; Gönenç, 2001: 134). Bu bağlamda özellikle halkla ilişkiler açısından toplum ve çalışanlar nezdinde meşruiyet kazanmak; halkla ilişkiler uygulayıcılarının öne sürdüğü iddiaların doğruluğunu kitlelere kabul ettirmek ve onları ikna etmek açısından bir gerekliliktir.

Genel olarak halkla ilişkilerin işlevlerine bakıldığında, bu işlevlerin bir bölümünün dolaylı olarak iktidar, güç, kazanç elde etmek gibi farklı amaçlarla oluşturulmuş örgütlere meşruiyet sağlama açısından büyük önem taşıdığı görülmektedir. Halkla ilişkiler kapsamında yapılan çalışmalar sayesinde kurum kendini ifade etme olanağı bulmakta ve kuruma yönelik olumlu tutum ve davranışlar oluşturulabilmektedir. Diğer bir deyişle halkla ilişkiler çalışmaları yapıyor olmak bir meşruiyet dayanağı olmakla birlikte, bu çalışmalar sayesinde kurumlar sahip olduğu meşruiyet kaynaklarını topluma açıklama imkânı yakalayabilmektedir (Biber, 2003: 46-47). Habermas'a göre (2001: 322-323) bu tür çalışmaların işlevi malların veya hizmetlerin satılmasının da ötesine geçmiştir. Kurum veya tüm

sistem adına politik bir kredi sağlanmakta ve onlara kamusal otoritelere duyulan türden bir saygı kazandırılmış olmaktadır.

Sosyo-kültürel ve teknolojik yönden karmaşık bir yapıya bürünmüş günümüz toplumlarında çeşitli çıkar grupları oluşmuş ve bu gruplar arasında anlaşma/uzlaşma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla iktidar ilişkilerini ve iktidarın meşruluk temellerini açıklamada farklı dinamikleri dikkate almak gerekmektedir. Farklı güç odaklarının oluştuğu, farklı çıkarların temsil edildiği çoğulcu toplumlarda kurumlar, varlıklarına kabul edilebilir gerekçeler bulabilmek ve kendi çıkarlarının yanı sıra topluma ne sağladıklarını anlatmak durumundadır. Çünkü kurumun faaliyetlerinden etkilenenler bu süreçte nasıl bir yarar elde ettiklerini bilmek istemektedir. Bu noktada bilgi akışı yalnızca kurum ve çevresi arasında kurulacak iletişim kanallarıyla mümkün olup iletişim kanallarını oluşturma çabaları ise halkla ilişkiler aracılığı ile gerçekleşmektedir (Biber, 2003: 46). Dolayısıyla etkin bir medya planlamasının yapılarak gerekli bilgilerin hedef kitleye aktarılması ve bir anlaşma ortamının sağlanmaya çalışılması gerekmektedir.

2.Bir Anlaşma Pratiği Olarak Halkla İlişkiler

Burkart (2007: 250), Habermas'ın anlaşma kavramının bakış açısından halkla ilişkiler iletişiminin analizi için bazı öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu bakış açısı, özellikle bilgi aktaran halkla ilişkiler uzmanları ile bu bilgiyi alan hedef kitlelerin ilişkisini aydınlatmak için kullanılabilir. Bu girişimin bir sonucu olarak “anlaşma yönelimli halkla ilişkiler” olarak adlandırılan halkla ilişkiler iletişimi planlaması ve değerlendirmesi yaklaşımı oluşturulmuştur. Bu yaklaşım, özellikle çatışma olasılığının yüksek olduğu durumlarda, kurumların kendi çıkarlarını ve düşüncelerini iletmek için sağlam bir takım savlar sunmak zorunda olduklarını ifade eder. Yani, hedef kitlenin kendilerini anlamasını sağlamalıdır. Bu nedenle anlama/anlaşma, halkla ilişkiler yönetimi sürecinde önemli bir rol oynar.

Burkart, Habermas'ın teorisini, anlaşma yönelimli halkla ilişkilerin amacı için şu şekilde saptamaktadır: Anlaşma, ortak bir onaylama süreci olarak, yalnızca aşağıdaki durumlar oluştuğunda meydana gelebilmektedir (Okay ve Okay, 2012: 113-114):

- Eğer söz konusu olan iletişim ortakları birbirlerine ifadelerinin gerçekliğini, niyetlerinin samimiliğini ve ifadelerinin doğruluğunu/uygunluğunu bildirirlerse;
- Eğer tüm katılımcı iletişim ortakları, bir şüphe durumunda ileri sürdükleri taleplerden birisini dahi iletişime konu yapabileceklerine karar vermişlerse;
- Onaylamaya yönelik olan bir fikir alışverişinin gerçekleştirilebileceğine dair görüş birliği varsa;
- Katılımcıların konuşma davranışlarında (örneğin iddialar, dilekler, talepler, yargılamalar vs.) eşit şansları varsa bir anlaşma durumu meydana gelebilir.

Burkart (2009: 144), bir soruna ilişkin kurum ile hedef kitlenin birbirlerini anlama potansiyelini geliştirdiklerinde çatışma çözümünün sağlanabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda halkla ilişkiler sürecinde anlaşmanın gerçekleşmesi iki yönlü iletişime dayanması ile mümkün olmaktadır. Geri bildirim elde edilmeksizin, halkla ilişkilerin iletişim süreci eksik kalmış olur. Bundan dolayı halkla ilişkiler tekniklerinin büyük çoğunluğu geri bildirimini ön planda tutup, onu değerlendirmeyi amaçlar (Kazancı, 1997: 53). Bu süreçte halkla ilişkiler karşılıklı güvenilirlik, kamu düzeni, adil davranış, karşılıklı anlayış, dürüstçe ve tutarlı iletişim kurma yoluyla hedef kitle ile arasında anlaşmayı sağlayabilir. Bunu gerçekleştirebilmek için iletişimi yeniden inşa etmek ve hedef kitle ile ilişkileri geliştirmek gerekmektedir (L'Etang, 2002b: 173). Çünkü halkla ilişkilerin varoluş nedeni, hedef kitleyi etkileyerek gereken desteği ve güveni kazanabilmektir. Sosyologlar kitlelere bir şey yaptırabilmek için üç etkili yol bulunduğundan söz ederler: Zor kullanma, para ile satın almak ve inandırmak. Hedef kitlenin bir yeniliğe ve sosyal değişime uyum sağlamasında halkla ilişkilerin kullandığı yol ise inandırmadır (Asna, 2012: 37). Bunun için iletişim kanallarının sürekli açık tutularak doğru bilgi akışının sağlanması ve müzakerenin devam ettirilmesi gerekmektedir.

Anlaşmayı/uzlaşmayı sağlamak açısından halkla ilişkiler süreci içerisinde “diyalog” önemli bir unsur olmaktadır. Halkla ilişkiler, diyalog kavramını anlamın karşılıklı derinleşmesi olarak ve bu derinleşme sürecinde geliştirilen ilişkisel mesafeler, sorunların çözümü, katılım için söz hakkının kullanılması gibi uygulamalar üzerinden ele almaktadır (İlbasmış Dindaroğlu ve Peltekoğlu, 2020:

309). Diyalogda, güç ve üstünlük uygulamasından kaçınılması önemlidir. Bireyler alay ve küçümseme olmadan her konu başlığını rahatça tartışabilmelidir. Diyalog, hedef kitlenin katılımını yüreklendirmenin yanı sıra onların katılımlarını kolaylaştıran bir iklim yaratmayı içermektedir. Tarafların, rekabet etmeden, yalanlamadan veya anlamları ön yargılı yorumlar şeklinde çarpıtmadan dinleme kapasitesini hayata geçirmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla “diyalog” halkla ilişkiler açısından etkin bir unsurdur ve kurumun, bilgisiyle hedef kitleyi himaye altına almaksızın onları anlayarak konuşmayı sürdürme isteğini ifade eder (Kent ve Taylor, 2004: 34-45). Diğer taraftan, taraflar arasındaki uzlaşma ancak özgür konuşma ortamının bir sonucu olarak gerçekleşebilir (Habermas, 2007: 135). Burada özellikle eşit koşulların olması ve güç dağılımındaki dengesizliğin ortadan kaldırılması ya da asgari düzeye indirilmesi, uzlaşının sağlanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Anlaşma sürecinde halkla ilişkilerin sürekli olarak sempati ve işbirliği sağlamak için, hedef kitle ile kurumun çıkarlarını uzlaştırmaya çalışan yönetsel çalışmalara da önem vermesi gerekmektedir. Bu yönetsel çalışmalar sürekli olarak en üst makamda bulunan yöneticiler tarafından yapılması gereken faaliyetlerdir. Bunun için yöneticiler, hedef kitlenin isteklerini, beklentilerini ve çıkarlarını göz önünde bulundurarak gerekirse kurumun yapısında değişiklik yapabilmelidir (Tortop, 2009: 8). Bu anlamda kurumların esnek bir yapıya sahip olması ve değişen şartlara göre kendini yenileyebilmesi gerekmektedir.

Anlaşma yönelimli halkla ilişkiler modeli, inandırma ve onay yaratma noktasında önemli bir işleve sahiptir. Onay ancak sürece dâhil olan kişiler veya gruplar için anlama sürecinin başarılı bir şekilde işletilmesiyle mümkün olabilir. Bunun için de, diyalog ve tartışma ihtiyacının kurumlar ve halkla ilişkiler çalışanları tarafından ciddiye alınması gerekmektedir (Burkart, 2007: 250). Bu noktada simetrik bir halkla ilişkilerden söz edilebilir. Simetrik halkla ilişkiler, farklı değerlere sahip bireylerin ya da grupların genellikle farklı sonuçlara vardığı sorunlar için bir diyalog, tartışma ve söylem zemini oluşturmaktadır. Bununla birlikte, hem kurum hem de hedef kitle açısından yaşanabilecek sorunlar için müzakere ve çatışma çözme stratejileri belirlenmektedir. Burada amaç asimetrik modelin tersine, araştırmayı, hedef kitleyi motive ya da ikna etmekte en etkili olacak

mesajları belirlemek değil, anlamayı ve iletişimi kolaylaştırmaktır. Bu süreçte halkla ilişkilerin asli hedefi ikna etmek değil anlamaktır. (Grunig ve Grunig, 2005: 311, 331; Artan Özoran, 2017: 14; Okay ve Okay, 2012: 194). Böylece hedef kitle ile anlaşma/uzlaşma sağlanabilmekte ve çatışmanın çözümlenerek ortak bir anlayışın yaratılması mümkün olabilmektedir.

Anlaşma yönelimli halkla ilişkiler yaklaşımı çerçevesinde, vatandaşları ilgilendiren sorunların kamusal müzakereye açılması ve geniş bir yurttaş katılımı sağlanarak tartışılması, çatışmanın çözülmesi ve demokratik bir halkla ilişkiler anlayışı geliştirmesi açısından oldukça önemlidir. Yurttaşların, sadece bir halkla ilişkiler stratejisiyle herhangi bir projeye ikna edilmesi mümkün değildir. Kabul etme ve onaylama, ilgili yurttaş topluluğunun anlamaya yönelik sürecin başarısına bağlıdır. Bunun ön şartı diyalog ve söylem gereksinimi için halkın ciddiye alınmasıdır. Anlaşma yönelimli halkla ilişkiler modeli, çatışmaları engelleme gücüne sahip değildir. Çatışma genelde farklı çıkarlar çarpıştığı zaman ortaya çıkmaktadır ve bu durum demokratik toplumları karakterize etmektedir. Söz konusu model, çatışmayı tamamen ortadan kaldırmasa bile çatışmanın tırmanmasını önlemek için uygun çözümler önermektedir (Şen, 2012: 4603; Burkart, 2007: 250-254). Önerilen çözümlerin kurumlar tarafından dikkate alınması ve modelin önermelerine uygulamalarda yer verilmesi, hedef kitle olan iletişimin daha sağlıklı şekilde işlemesine ve anlaşmanın gerçekleşmesine olanak sağlayacaktır.

Burkart'ın modeline temel oluşturan örnek olay, Avusturya'daki riskli bir katı atık alanının planlanan inşası konusunda ortaya çıkan anlaşmazlıkla ilgilidir (Burkart, 2007: 252). Atık alanın konumlandırılması aşamasında, yöre sakinleri bunu onaylamamış ve yetkilileri protesto etmiştir (Burkart, 1994, 223). Bu tür çatışma durumlarında halkla ilişkiler iletişimi devreye girmektedir. Bu noktada halkla ilişkilerin işlevinin güven ve meşruiyet yaratmak olduğu söylenebilir (Ustakara, 2015:145). Güveni tesis etme ve meşruiyetin dayanaklarını oluşturma açısından hedef kitlenin bilgilendirilerek ilgili konuya ilişkin şüphelerin ortadan kaldırılması kritik önemdedir. Böylelikle, çatışmanın çözümlenerek anlaşmanın sağlanması mümkün olabilir.

Söz konusu örnek olayda yöre sakinleriyle iletişim kurmak için danışma kurulu adlı bir birim oluşturulmuştur. Vatandaşlar, danışma kurulu ve ÇED (Çevresel Etki Değerlendirmesi) hakkında daha iyi bilgilendirilirken, yetkililerin sorumlulukları ve kiminle temasa geçileceği konusunda yetersiz bilgilendirilmiştir. Son olarak, görüşülen kişilerin çoğu katı atık sahasının yasallığından şüphe duymuştur. Saha projesi hakkında daha iyi bilgilendirilmiş olanların, yanlış bilgilendirilmiş olanlara göre (olumlu ÇED sonuçları olması koşuluyla) projeyi kabul etmeye daha istekli olduğu görülmüştür. Dolayısıyla anlaşmanın sağlanması, başarılı bir şekilde yürütülen iletişim sürecine bağlı olup, süreç ise önemli konularda depolama sahası operatörü ile yapılan anlaşmaya ve operatörün niyetinin meşruiyetine dayanır (Burkart, 1994: 228,230). Bu bağlamda “iletişimsel eylem” açısından olaya yaklaşılması ve bilgilerin çarpıtılmadan ilgili taraflara aktararak rasyonel bir zeminde müzakere sürecinin yürütülmesi gerekmektedir.

2.1. Anlaşma Yönelimli Halkla İlişkilerin Aşamaları

Burkart (1994, 225), anlaşma yönelimli halkla ilişkiler sürecinde halkla ilişkiler iletişiminin enformasyon, tartışma, fikir alışverişi ve durumun tanımlanması olmak üzere dört aşaması ya da amacı olduğunu belirtmekte; bunlara kademeli olarak ulaşılması gerektiğini ifade etmektedir.

2.1.1. Aşama: Enformasyon

Nesnel dünya için kurumun ilgilerinin şeffaflaştırılması ve konuyla ilgili gerçeklerin, merkezi kavramların saptanması, ayrıca etkilenenler için neticelerin açıklanması anlamına gelmektedir. Burada söz konusu olan kurumun dâhili yapısının şeffaflığı, gözlemlenebilir olması ve kurumun kendi görme anlayışının açıklanması, ayrıca yetkililerin, sorumluların kimler olduğunun belirtilmesi olarak açıklanabilir (Okay ve Okay, 2012: 115). Kurumla ilgili gerekli enformasyonun hedef kitleye iletilmesi ve bu süreçte ortaya çıkan engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir.

2.1.2. Aşama: Tartışma

Bu aşamanın merkezi görevi, kurum ve ilgili hedef grupları arasında ilişki imkânlarının yaratılması ve planlanmasıdır (Okay ve Okay, 2012: 116). Amaç, çeşitli kişilerin, görüşlerin ve değerlerin bir araya geldiği ve farklı sonuçların meydana getirilmesi ile bir tartışma

ortamı sağlamaktır (Uğurlu ve Yeşil, 2020: 43). Bu noktada yönetime önemli görevler düşmektedir. Yönetimin bu olanakları sağlayıcı faaliyetlerde bulunması gerekmektedir. Hedef kitle ile iletişimi kolaylaştırıcı bir ortamın ve tartışma zemininin yaratılması, müzakere sürecinin sağlıklı bir şekilde işlenmesini sağlayacaktır.

2.1.3. Aşama: Fikir alışverişi

Sorun haline gelmiş olan ortak anlayış bu aşamada nedenleriyle tekrar ortaya konmalıdır. Fikir alışverişine başlanması, rasyonel yorumlarla şüpheleri ortadan kaldırmak için bir gereklilik olarak nitelendirilmektedir (Okay ve Okay, 2012: 116). Bu aşamada kurum içine ve dışına yönelik her türlü iletişim kanalının açık tutulması ve fikirlerin serbestçe dolaşımının sağlanması gerekmektedir. Halkla ilişkiler bu noktada önemli bir işlev üstlenmekte, yönetim ile hedef kitle arasında bir köprü görevi görerek, etkileşim olanağı yaratmaktadır. Kurum ve hedef kitlesi arasında oluşturulan sağlıklı iletişim kanallarıyla tarafların etkileşimi ve fikir alışverişi sağlanmakta, buna bağlı olarak ortak amaçlar ve bu amaçlara ulaştıracak strateji ve politikalar belirleme olanağı doğmaktadır (Biber, 2012: 68-69). Bu noktada halkla ilişkilerin taraflar arasındaki iletişim sürecini en etkili şekilde yönetmesi gerekmektedir.

2.1.4. Aşama: Durum tanımlaması

Bu aşamada halkla ilişkilerin görevi, kurum ile etkilenen kitle arasında olması istenilen ortak bir anlayışın gerçekleştirilme şansı olup olmadığını kontrol etmektir. Halkla ilişkiler daha çok, ortak olarak üzerinde çalışılan durum tanımlaması ve onun oluşma koşullarını tüm hedef gruplarına açık hale getirmelidir (Okay ve Okay, 2012: 116). Durumun tanımlaması yapılırken, kurumun davranışından kimin nasıl etkilendiğinin araştırılması, daha sonraki sürecin üzerine yapılandırılacağı veriler olarak özellikle önem taşımaktadır. Zira, hedef kitlenin o anda ne düşündüğünü bilmeksizin, hedef kitlenin düşünce ve duyguları hakkında bilgi sahibi olmadan, amaçların belirlenmesi mümkün değildir (Peltekoğlu, 2012: 179). Dolayısıyla gerekli araştırmanın yapılarak hedef kitleye ilişkin bilgilerin toplanması ve kitle nezdinde rızanın ne ölçüde gerçekleştiğinin tespit edilmesine ihtiyaç vardır.

Sonuç ve Öneriler

Toplumsal teorik bakış açısı içerisinde ele alınan anlaşma yönelimli halkla ilişkiler modeli, halkla ilişkilerin değerlendirilmesi ve planlanması için geliştirilmiştir. Bunun nedeni halkla ilişkilerin toplumsal düzeyde anlaşmayı sağlayan bir araç olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Anlaşma yönelimli halkla ilişkiler, özellikle çatışma olasılığının yüksek olduğu durumlarda, kurumların kendi çıkarlarını ve düşüncelerini iletmek için sağlam birtakım iddialar sunmak zorunda olduklarını ifade eder. Bu noktada kurumun hedef kitlesine kendisini en iyi şekilde anlatması, onları etkilemesi, ikna etmesi ve anlaması gerekmektedir. Bu nedenle anlaşma, halkla ilişkiler açısından büyük önem taşımaktadır. Anlaşmanın gerçekleşmesi ise iki yönlü iletişim ile mümkün olmaktadır. Burada geri bildirim unsuru göz ardı edilmemelidir. Çünkü geri bildirim olmaksızın iletişim süreci tek yönlü ve eksik kalacaktır.

Anlaşma yönelimli halkla ilişkiler modelinin inandırma ve onay yaratma noktasında önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Onay ancak sürece dâhil olan taraflar için anlama sürecinin başarılı bir şekilde işletilmesiyle mümkün olabilir. Bunun için de, diyalog ve tartışmanın kurumlar tarafından en etkili şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Bu noktada simetrik bir halkla ilişkilerden söz edilebilir. Burada amaç asimetrik modelin tersine, araştırmayı, hedef kitleyi ikna etmek için etkili olacak mesajları belirlemekten ziyade anlamayı ve iletişimi kolaylaştırmaktır.

Özetle bu model, simetrik bir iletişimi esas almakta ve sadece kurumun çıkarlarının ve görüşlerinin değil, hedef kitlenin de görüşlerinin, beklentilerinin ve çıkarlarının dikkate alınıp bir anlaşmaya/uzlaşmaya varılması gereği üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda anlaşma yönelimli halkla ilişkiler, kurum ile hedef kitlesi arasında gerçekleşen anlaşma sürecinin hayati bir rol oynadığı varsayımına dayanır.

Hükümetler, şirketler ve yerel yönetimler gibi örgütlenmelerin hedef kitleleri olan ilişkilerinde yaşanabilecek çatışmalarda bu modelin etkili bir araç olarak kullanılacağı söylenebilir. Sorunların yaşandığı durumlarda doğru bilgi akışının ve iletişim sürecinin kesintisiz şekilde sürdürülmesi, anlaşmayı/uzlaşmayı sağlamak adına büyük önem taşımaktadır. Bu duruma ilişkin olarak, içinde bulunduğumuz Covid-19 salgını örnek verilebilir. Özellikle salgının

başında medyada büyük bir dezenformasyon ortaya çıkmış ve halk arasında çok fazla yanlış bilgi yayılmıştır. Dolayısıyla salgın sürecinde gerekli bilgilendirmenin ve iletişimin ne kadar mühim olduğu görülmüştür. Bu sebeple salgının başında Sağlık Bakanlığı bünyesinde “Bilim Kurulu”nun ve sonrasında sosyal bilimcilerden oluşan “Toplum Kurulu”nun oluşturulması, vatandaşlara doğru bilgiyi ulaştırmak ve onları manipülasyondan kurtarmak adına halkla ilişkiler açısından etkili bir adım olmuştur. Bilhassa aşılama sürecinin başlamasıyla birlikte halk arasında aşı ile ilgili yanlış birtakım bilgiler dolaşmaya başlamıştır. Kimi kesimlerde ortaya çıkan bu direnci kırabilmek ve yanlış anlaşımaları ortadan kaldırabilmek için sözü edilen kurulların medya aracılığı ile gerekli bilgilendirmeyi yapmak için büyük çaba harcadıkları görülmüştür. Bu ve benzeri olaylarda ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelinmesinde, toplumsal rızanın kazanılarak anlaşmanın ve meşruiyetin sağlanmasında, anlaşma yönelimli halkla ilişkiler modelinin uygulanması önerilmektedir. Öte yandan, daha sonra yapılacak akademik çalışmalarda, bu model temelinde ilgili örnek olayların ele alınarak analiz edilmesi, halkla ilişkilerdeki kuramsal bilginin uygulama ile desteklenerek geliştirilmesi yönünden alana katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akkol, M. L., (2019). Jürgen Habermas’ın İletişimsel Eylem Kuramı ve Kamusal Alan Kavramının Analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S: 37, 171-180.
- Artan Özoran, B. (2017). Bir Halkla ilişkiler Ütopyası: Diyalojik Halkla İlişkiler. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 53, 1-30.
- Asna, A. (2012). *Kuramda ve Uygulamada Halkla İlişkiler*. İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Biber, A. (2012). *Halkla İlişkilerde Teorik Bir Çerçeve*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Biber, A. (2003). Bir Meşrulaştırım Yöntemi Olarak Halkla İlişkilerin Meşruiyeti. *Amme İdaresi Dergisi*, 36 (4), 43-53.
- Burkart, R. (2009). On Habermas: Understanding and Public Relations. Ø. Ihlen, B. Van Ruler, M. Fredriksson (Eds.). *Public Relations and Social Theory: Key Figures and Concepts*, 141-165, New York and London: Routledge.
- Burkart, R. (2007) .On Jürgen Habermas and Public Relations. *Public Relations Review* 33, 249-254.
- Burkart, R. (2004). Consensus-Oriented Public Relations (COPR): A Concept for Planning and Evaluation of Public Relations. B. Van

- Ruler & D. Vercic (Eds.). *Public Relations in Europe- A Nation-by-Nation Introduction to Public Relations Theory and Practice*, 459-465, Berlin/New York, Mouton De Gruyter.
- Burkart, R. (1994). Consensus Oriented Public Relations as a Solution to The Landfill Conflict. *Waste Management & Research*, 12, 223-232.
- Çetin, H. (2003). Siyasetin Evrensel Sorunu: İktidarın Meşruiyeti-Meşruiyetin İktidarı. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58 (3), 61-88.
- Ferguson, M.A. (2018). Building theory in public relations: Interorganizational relationships as a public relations paradigm. *Journal of Public Relations Research*, 30 (4), 164-178.
- Grunig, James E. ve Larissa A. Grunig (2005). Halkla İlişkiler ve İletişim Modelleri. J.E. Grunig (Der.). *Halkla İlişkiler ve İletişim Yönetiminde Mükemmellik* (içinde), E. Özsayar (Çev.), 308-348, İstanbul : Rota Yayınları.
- Gönenç, L. (2001). Meşruiyet Kavramı ve Anayasaların Meşruiyeti Problemi. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 50 (1), 131-152.
- Güler, G. Y. (2007). Anayasa Değişiklikleri, Kurucu İktidarlar ve Meşruiyet. *Sayıştay Dergisi*, S: 66-67, 35-46.
- Güven, G.S. (2013). *Halkla İlişkilerde Meslekleşme Olgusu: Kamu ve Özel Sektör Karşılaştırmalı Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Habermas, J.(2007). *Kamusal Yaşamın Yapısal Dönüşümü*. T. Bora ve M. Sancar (Çev.), İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Habermas, J. (2001). *İletişimsel Eylem Kuramı*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- İlbasmış Dindaroğlu, S. ve Peltekoğlu, F.B. (2020). Halkla İlişkilerde Diyalog ve Katılımcı Süreç Araçları. *ISPEC 4th International Conference On Social Sciences& Humanities*, 305-323.
- İyigüngör, V. (2015). Karl Popper ve Jürgen Habermas'ın Üç Dünya Teorileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Marmara İletişim Dergisi*, S: 23, 49-59.
- Kazancı, M. (1997). *Kamuda ve Özel Sektörde Halkla İlişkiler*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Kent, M. L. ve Taylor, M. (2004). Halkla İlişkilerin Diyalojsal Teorisine Doğru. H. Güz ve S.Y. Becerikli (Der.). *Halkla İlişkiler Seçme Yazılar* (içinde), N. Aygün (Çev.), 24-52, Ankara: Alban Yayınları.
- L'Etang, J. (2002a). Halkla İlişkiler ve Retorik. J. L'Etang ve M. Pieczka, (Der.). *Halkla İlişkilerde Eleştirel Yaklaşımlar*, G. Işık, D. Tellan vd. (Çev.), 189-213, Ankara: Vadi Yayınları.
- L'Etang, J. (2002b). Kurumsal Sorumluluk ve Halkla İlişkiler Etiği. J. L'Etang ve M. Pieczka, (Der.). *Halkla İlişkilerde Eleştirel Yaklaşımlar*, G. Işık, D. Tellan vd. (Çev.), 153-187, Ankara: Vadi Yayınları.
- Okay, A. ve Okay, A. (2012). *Halkla İlişkiler Kavram Strateji ve Uygulamaları*. İstanbul: Der Yayınları.

- Peltekoğlu, F.B. (2012). *Halkla İlişkiler Nedir?*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Satır, M.E. (2018). Siyasal Meşruiyetin Sağlanmasında Medyanın Rolü Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi Özel Sayı*, 115-128.
- Şen, A.F. (2012). Müzakereci Demokrasi ve Halkla İlişkiler: Kamu Yönetiminde Alternatif Bir Halkla İlişkiler Arayışı. *Journal of Yasar University*, 27(7), 4589-4610.
- Tekinalp, Ş. ve Uzun, R. (2006). *İletişim Araştırma ve Kuramları*. İstanbul: Beta Basım.
- Tortop, N. (2009). *Halkla İlişkilere Giriş*. Ankara: Nobel Yayın.
- Uğurlu, F. ve Yeşil, S. (2020). Halkla İlişkiler Uygulamalarında Kullanılan Modellerin Hofstede'in Kültür Boyutları ile İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *BEÜ İİBF AİD*, 5(1), 39-55.
- Ustakara, F. (2015). Oydaşmaya-Yönelik Halkla İlişkiler: Halkla İlişkilerde Rasyonel İletişim Bağlamında Müzakereye Kuramsal Bir Bakış. *Akademia*, 4/2, 142-150.
- Ustakara, F. (2013). *Hegemonya-Müzakere İkilemi Bağlamında Halkla İlişkilere Yönelik Algı Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.



**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK UZAKTAN
ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİCİLERİN MATERYAL KULLANIMI
VE TEKNOLOJİK ALT YAPIYA YÖNELİK TUTUM VE
GÖRÜŞLERİ**

**EDUCATORS' ATTITUDE AND PERSPECTIVES TOWARDS
THEIR USAGE OF MATERIALS AND THE
TECHNOLOGICAL INFRASTRUCTURE IN DISTANCE
EDUCATION OF TEACHING TURKISH AS A FOREIGN
LANGUAGE**

*Gül Banu DUMAN**
*Yalçın YURDAKUL***

Özet:

Küresel iletişim imkânlarının artması ile hızla gelişen uzaktan eğitim sistemi, COVID-19 küresel salgını sebebiyle daha da yaygınlaşmıştır. Yabancılar uzaktan eğitim yoluyla eş zamanlı (senkronize) Türkçe öğretimi gerek yurt içinde gerekse yurt dışında geniş bir coğrafyada sürdürülmektedir. Salgının aniden ortaya çıkması ile öğretmenler, gerekli hazırlıkları yapamadan uzaktan eğitime geçmek durumunda kalmışlardır. Başarılı bir uzaktan eğitim süreci teknolojik hazırlık, içerik hazırlığı ve pedagojik hazırlığın yeterli olmasına bağlıdır. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan eğitimle öğretiminde öğretmenlerin materyal kullanımı ve teknolojik alt yapıya yönelik tutum ve görüşleri incelenmiştir. Açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket

* Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Zonguldak / TÜRKİYE gulbanuduman@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6593-3587

** Doktora Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Ankara / TÜRKİYE yalcinyurdakul@hotmail.com
ORCID:0000-0003-2614-9076

formu katılımcılara uygulanmış, elde edilen bulgular çalışmada değerlendirilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımı ve alt yapıya bağlı sorunlar tespit edilerek sürecin iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, uzaktan eğitim, materyal kullanımı, teknolojik alt yapı

Summary:

Distance education, rapidly developing with the developments in global communication advances, has become widespread due to Covid-19 pandemic. Teaching Turkish as a Foreign Language synchronously via distance education has been conducted across a wide geography both in and outside Turkey. With the sudden appearance of the pandemic, educators have had to switch into distance education without having sufficient preparations. A successful distance education period is solely possible with the sufficient technological, curricular, and pedagogical preparedness. In this study, educators' attitude and perspectives towards their usage of materials and the technological infrastructure in distance education of Teaching Turkish as a Foreign Language are being under examination. A questionnaire with open and closed ended questions is applied and the results are evaluated in the study. The problems regarding the usages of the materials and infrastructure are being identified and the solutions are offered to improve the period of distance education.

Keywords: teaching Turkish to foreigners, distance education, material use, technological infrastructure

Giriş:

Uzaktan eğitim sistemi, farklı gelişmişlik düzeyine sahip ülkelere farklı imkânlar sunar. İşman, ülkelerin eğitim planları ile ilgili “Gelişmemiş ülkeler için maliyet etkin çözümlere, gelişmekte olan ülkeler için kitle eğitimini sağlayan çözümlere, gelişmiş ülkeler için de yaşam boyu eğitim ihtiyacını sağlayacak ve eğitimin kalitesini arttıracak çözümlere ihtiyaç vardır.” (2011, s. 5) demektedir. Farklı yapıda farklı ihtiyaçlara sahip gelişmemiş, gelişmekte ve gelişmiş kategorisindeki ülkeler, bu ihtiyaçlarını karşılamak için uzaktan eğitime yönelmektedirler.

Uzaktan eğitim, geleneksel eğitimden sonra en yaygın olan eğitim uygulamasıyken COVID-19 küresel salgınında tıbbi zorunluluklardan dolayı geleneksel eğitimin önüne geçmiş, dünyanın

birçok ülkesi ile birlikte Türkiye’de de sağlık tedbirleri kapsamında zorunlu hâle getirilmiştir. Eğitimin birçok aşamasında olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretimi alanında da geleneksel eğitim bir kenara bırakılarak uzaktan eğitim yoluyla dil öğretimine geçilmiştir.

Sadece küresel çapta yaşanan COVID-19 salgınının yarattığı zorunlu şartlar sebebi ile değil, bunun yanında bilişim ve teknoloji alanında yaşanan teknolojik gelişmeler de uzaktan eğitimi bir ihtiyaca dönüştürmüştür. Geleneksel eğitim, teknoloji tabanlı uzaktan eğitime yerini bırakmaya başlamıştır. Zamanda ve mekânda esneklik tanınması, maliyeti düşürmesi gibi durumlar hem öğrencilerin hem de eğitim kurumlarının uzaktan eğitime yönelmelerine yol açan uzaktan eğitimin olumlu taraflarından bazılarıdır. Dünyanın dört bir tarafında dil öğrenmek isteyenlere mekân değiştirmeden öğrenme fırsatı sunan uzaktan eğitimin bu anlamda pratik ve ekonomik bir tarafı da vardır.

Çağımızın şartları gereği insanlar tek bir yabancı dille yetinmemekte, ikinci üçüncü yabancı dili öğrenme yoluna gitmektedirler. Türkiye’de yükseköğrenim görmek isteyenlerin sayılarının her geçen gün artması, Türk dizilerinin etkisi, yabancı gelinlerdeki artış, gelişen ticari ve ekonomik ilişkiler, Türkiye’nin tarih ve gönül bağı bulunan Afrika ve Asya’daki birçok ülkenin Türkiye’ye ve Türkçeye ilgilerinin olması Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısında hızlı bir artışı da beraberinde getirmektedir. Bütün bu gelişmeler en çok öğrenilen yabancı diller kategorisinde Türkçeyi de her geçen gün üst sıralara taşımaktadır.

1. Problem Durumu:

Dil öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda her dönemde farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bilişim teknolojilerinin ilerlemesi ve internetin yaygınlaşması gibi birtakım gelişmeler bilgisayar destekli dil öğretimini yirmi birinci yüzyılda popüler hale getirmiş, dünyanın dört bir tarafından dil öğrenmek isteyen öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla bulundukları coğrafyadan ayrılmadan dil öğrenme fırsatı sunulmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitimle dil öğretiminin çağın gelişmeleri ışığında popülerleşmesi sürerken, COVID-19 virüsünün yol açtığı küresel salgının ortaya çıkması, dünya genelinde dil öğretimlerinin büyük oranda uzaktan eğitim yoluyla yapılmasına sebep olmuştur.

11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü’nün (WHO) hastalığın küresel çapta salgın olduğunu ilan etmesinin ardından ülkeler

bu olgudan kurtulmak için birtakım tedbirler alma yoluna gitmişlerdir. Yayılma ve öldürücülüğü yüksek olan, daha ne kadar süreceği kestirilemeyen bu salgın için sağlık tedbirleri ve sağlık alt yapıları yetersiz kalmış, gelişmiş olarak nitelendirilen ülkelerde bile toplu ölümler yaşanmıştır. Sağlık alt yapılarının rahatlatılması ve toplu ölümlerin önüne geçilmesi için salgının yayılma hızının yavaşlatılması gerekmiştir. “Sosyal mesafenin korunması”, hastalığın yayılma hızının yavaşlatılması için en etkili yöntem olarak görülmüş, bu durum yüz yüze eğitim veren kurumlarının kapatılarak eğitimin uzaktan yapılmasını zorunlu kılmıştır. “Eğitim, 11 Şubat 2020 tarihinde ilk olarak Moğolistan’da, iki ay içerisinde de Türkiye dâhil olmak üzere 195 ülkede durdurulmuştur. Milyonları etkileyen bu durumu Türkiye ve başka ülkeler tek başına uzaktan eğitim sistemleri ile çözmeye çalışmışlardır.” (Can ve Köroğlu, 2020, s. 370)

12 Mart 2020’de Türkiye’de yüz yüze eğitime ara verilmesinin ardından başta üniversitelerin dil öğretim merkezleri olmak üzere halk eğitim merkezlerinde, mülteciler ile sığınmacılara yönelik açılan resmi kurslar ve yabancılar için açılan özel kurslarda Türkçenin yabancılar bilgisayar destekli uzaktan eğitim yoluyla öğretimine geçilmek durumunda kalmıştır. Yurt dışında Millî Eğitim Bakanlığı¹, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, YÖK² gibi resmî kurumlara bağlı birçok öğretici, yurt dışında Türkçe öğretimi hizmeti vermektedir. Türkçenin yurt dışında öğretildiği yerlerde de yabancılar Türkçe öğretimi, büyük oranda uzaktan eğitime geçmek durumunda kalmıştır.

Sağlık konusundaki ani gelişmeler karşısında yabancı dil olarak yurt içinde ve yurt dışında Türkçe öğretimi yapan birçok kurum-kuruluş sürece hazırlıksız yakalanmış, öğretmenlerin ve öğrencilerin hazırbulunuşluğuna, alt yapı eksikliklerine bakılmaksızın uzaktan eğitime geçilmesi birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Yıldırım’ın da dediği gibi “Bu süreçte kazanılan deneyimlerin değerlendirilmesi, ilerleyen dönemlerde yüz yüze eğitimde teknolojiyi daha etkili kullanmak, yüz yüze-çevrim içi bir arada harmanlanmış

¹ Yurt dışında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okutmanlar ve öğretmenler aracılığı ile gerek yabancı üniversitelerin Türkoloji ya da filoloji bölümlerinde gerekse açılan dil merkezlerinde ve okullarda yabancılar Türkçe öğretimi verilmektedir.

² “Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi” ve “Ahmet Yesevi Üniversitesi” gibi ikili anlaşmalarla açılmış YÖK’e bağlı kurumlar.

eğitim çalışmalarını derslerin olağan parçası haline getirmek ve acil bir durumda uzaktan eğitim-öğretime hazır olmak şeklinde üç ana doğrultuda yapılabilir.” (2020, s.10). Zorunlu olarak başlayan uzaktan eğitim sürecinin şu an olumsuz gibi görünen tarafları olsa da sürecin iyi yönetilmesi hâlinde buradan elde edilen deneyimler, sonrasında daha başarılı eğitim modelleri için bir zemin hazırlayabilir.

Bu çalışmada küresel çapta yaşanan salgın nedeniyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde zorunlu ve hazırlıksız biçimde uzaktan eğitime geçilmesinin materyal kullanımı ve teknolojik alt yapı ile etkileşimin nasıl olduğu sorusuna cevap aranacaktır.

2. Araştırmanın Amacı:

Küresel iletişim imkânlarının artması, küresel eğitime imkân vermektedir. Küresel eğitim ihtiyacı da günümüz dünyasında en etkili olarak bilgisayar-internet destekli uzaktan eğitimle sağlanmaktadır. Daha çok geleneksel eğitime yardımcı olarak görünen uzaktan eğitim sistemi, COVID-19 salgını ile birlikte artık geleneksel eğitimi destekler yardımcı bir seçenek olmaktan çıkmış, zorunluluk olarak birçok ülke gibi Türkiye’de de uygulanmaya konmuştur. Bu durum şimdilik geçici bir süreç gibi görünse de koşulların normale dönmesinin ardından uzaktan eğitim, önceki döneme kıyasla eğitimde daha öncelikli bir yere sahip olacaktır.

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitimle yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak aşağıdaki sorulara cevap aramaktır:

1. Yabancılara uzaktan eğitimle Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren öğrenciler, uzaktan öğretim sürecinde ne ölçüde hazırbulunuşluğa sahiptir?
2. Uzaktan eğitimle yabancılara Türkçe öğretimini olumsuz etkileyen teknolojik alt yapı sorunları var mıdır?
3. Öğreticiler kullandıkları eğitim platformu ile ilgili ne tür olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptir?
4. Öğreticilerin uzaktan öğretim sürecinde kullandıkları materyaller ile ilgili tutum ve görüşleri nelerdir?

3. Araştırmanın Yöntemi:

3.1. Araştırmanın Deseni:

Türkçenin Yabancı dil olarak uzaktan eğitimle öğretiminde öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırma nitel olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma; bir konu veya sorun üzerinde insanların bireysel görüşlerini alan, konu ve sorunlara bireysel bakış açısıyla yaklaşan bir araştırma yöntemidir. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile tasarlanmıştır. “Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır.” (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s. 83). Bu çalışmada COVID-19 küresel salgını sürecinde uzaktan eğitime geçilmesiyle materyal kullanımı ve teknolojik alt yapının “yabancılar Türkçe öğretimi” alanına etkileri bir durum olarak ele alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde teknolojik alt yapı ve materyal imkânlarının Türkçe öğretimine olumlu ve olumsuz etkilerini tespit etmek ve sürece çözüm önerileri sunmak için yapılan bu çalışmada anket yoluyla veriler toplanmıştır. Anket, yurt içinde üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren dil merkezleri, YÖK’e bağlı Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ve Ahmet Yesevi Üniversitesi ile birlikte MEB nezdinde yurt dışında öğretmen ya da okutman kadrosunda yabancılar uzaktan eğitimle Türkçe öğreten öğretmenlere duyurulmuştur. Sahada yurt içinde ve yurt dışında görev yapan 89 öğretici, gönüllülük esasıyla anket sorularını cevaplamış çalışmaya katkı sunmuştur.

Araştırmaya katılan 89 öğreticinin 52’si (%57,5) yurt dışında, 37’si (%42,5) yurt içinde görev yapmaktadır. Katılımcıların bu dağılımı, uzaktan eğitim süreciyle ilgili çalışmada hem yurt dışı hem de yurt içindeki durumu ölçme fırsatı sunmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada alan araştırmalarında sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarından “anket” uygulanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan eğitimini konu alan bu çalışma hem yurt içindeki hem

yurt dışındaki öğreticileri kapsayan geniş bir araştırma sahasına sahip olduğundan veriler, dijital anket formu ile toplanmıştır.

Çalışmada öncelikle nelerin ölçölmek istendiğine karar verilmiş, araştırma içeriğine uygun anket soruları hazırlanmış; hazırlanan sorular, alanın uzmanı kişilere kontrol ettirilmiştir. Anket, küçük bir kontrol grubu üzerinde test edildikten sonra sorulara son şekli verilerek saha araştırmasına başlanmıştır.

Araştırma grubuna çoğunluğu çoktan seçmeli kapalı uçlu sorulardan oluşan anket formu uygulanmıştır. Bunun yanı sıra açık uçlu sorularla katılımcılara serbest fikirlerini sunma imkânı verilmiş, böylelikle araştırmacıların sunduğu ön kabullerden sıyrılma fırsatı tanınmıştır.

Araştırma için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 26.01.2021 tarih ve 31 sayılı etik kurulu kararı alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri tema ve alt temalara ayrılarak incelenmiş, anket sonuçlarından elde edilen bulgular tablo ve grafiklere dönüştürölerek sayısal veriler hâline getirilmiştir. Bu sayısal veriler bazen ham olarak sunulmuş bazen de değişkenler arasında ilişki aramak için kullanılmıştır. Elde edilen bulgular “çalışma grubuna yönelik bulgular” “öğreticilerin teknolojik alt yapılarına yönelik bulgular”, “öğreticilerin materyal kullanımına yönelik bulgular” olmak üzere üç ana tema altında ele alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

4. Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın bu kısmında araştırma kapsamında toplanan çalışma grubuna ait bulgular ve çalışma grubunun uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini içeren verilerle ilgili bulgular yorumlanarak verilmiştir.

4.1. Çalışma Grubuna Yönelik Bulgular:

Yaşı	Sayı	YTÖ ³ tec.	Sayı	Eğitim d.	Sayı	Görev y.	Sayı	Önceden UE ⁴ te.	
20-30	17	1-5 y.	55	Lisans	8	Yurt içi	37	Evet	36
31-40	45	6-10 y.	17	Y. Lisans	49	Yurt dışı	52	Hayır	53
41-50	20	10 y. çok	17	Doktora	32				
50 üst	7								

Yukarıdaki grafik incelendiğinde gerek yurt içinde gerek yurt dışında YTÖ alanında çalışan öğretmenlerin %74'lük (62 kişi) kısmının 40 yaş altı, %24'lük (20 kişi) kısmının 41-50 yaş aralığında, %2'lik (7 kişi) kısmının ise 50 yaş üstü olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçeye olan ilginin artmasıyla üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe öğretim merkezlerinin sayısındaki artış, gençlerin bu alanda istihdam edilmelerinin önünü açmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin YTÖ alanındaki iş tecrübeleri incelendiğinde öğretmenlerin %62'lik (55 kişi) çoğunluğunun henüz 1-5 yıl arası tecrübeye sahip oldukları görülür. Öğreticilerin %19'luk (17 kişi) kısmının 6-10 yıl, %19'luk (17 kişi) kısmın ise 10'yılın üzerinde bir tecrübeye sahip oldukları gözlenmektedir. 40 yaş altı öğretmenlerin oranıyla 1-5 yıl arasında tecrübeye sahip öğretmenlerin oranında bir bağlantı görülmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli veri ise çalışma grubundaki öğretmenlerin öğretim durumlarıdır. Çalışmada yer alan öğretmenlerin %55'i (49 kişi) yüksek lisans, %36'sı (32 kişi) doktora, %9'luk (8 kişi) kısmı lisans mezunudur. Veriler, YTÖ alanına yönelmiş birçok öğreticinin lisans eğitimiyle yetinmeyip lisansüstü eğitimlerle kendilerini yetiştirmeye devam ettiklerini göstermektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan eğitimi sadece yurt içinde değil Manas Üniversitesi, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri, Maarif Vakfı eğitim kurumları gibi Türkiye Cumhuriyetine bağlı resmi kurumlar ile başka ülkelere ait kurumlarda yine Türkiye Cumhuriyetinin görevlendirdiği öğretmenler aracılığıyla yurt dışında da sürdürülmektedir. Araştırma için hazırlanan anket yurt içindeki ve yurt dışındaki kurumlarda duyurulmaya çalışılmış böylece araştırma Türkiye ile sınırlı kalmamıştır. Çalışmaya yurt dışından 52 öğretici ile yurt içinden 37 öğretici katkı sunmuştur.

³ Yabancılarla Türkçe Öğretimi

⁴ Uzaktan eğitim tecrübesi

Bu anket çalışmasından elde edilen verilerle başka çalışmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili görüş ve tutumlarında görev yerlerinin etkilerine yönelik çıkarımlar yapmak da mümkün olacaktır.

4.2. Öğreticilerin Teknolojik Alt Yapılarına Yönelik Bulgular:

Uzaktan eğitim süreci teknoloji tabanlı bir eğitim sistemi olması sebebiyle teknolojik alt yapının yeterliliği eğitimin kalitesini de etkileyecektir. “Kaliteli bir uzaktan eğitim hizmeti için, donanım gereklerinin tam olması yeterli olmadığından, bu hizmeti verecek üniversitelerde, teknik donanım dışında birtakım düzenlemeler gerekir.” (Toker Gökçe, 2008, s.6). Tek başına teknik donanım eğitimin kalitesi için yeterli olmasa da teknoloji tabanlı uzaktan eğitim sürecinde teknolojik alt yapının yeterliliği eğitim kalitesinin sağlanmasında büyük öneme sahiptir.

Bu bölümde araştırma grubundaki katılımcıların teknik alt yapı imkânlarına yönelik sorular sorulmuş, bu süreçte teknik alt yapı konusunda kurumlarından destek alıp almadıkları, kendi imkânları ile alt yapı temin edip etmedikleri, kullandıkları uzaktan eğitim platformu ve platformlarının olumlu ve olumsuz taraflarına yönelik sorular yöneltilmiştir.

4.2.1. Teknolojik Alt Yapı Temini:

Ankette katılımcılara “Varsa kurumunuz, uzaktan eğitimi desteklemek amacıyla üretilmiş güncel cihaz, eğitim platformu, program vb. temin etti mi?” sorusu yöneltilmiş, ayrıca “Evet” seçeneğini işaretleyenler için bu desteğin ne olduğuna yönelik açık uçlu cevaplama seçeneği aktifleştirilmiştir. Katılımcıların 47’si (%53) kurumlarından alt yapı desteği aldıklarını ifade ederken 42 kişi (%47) destek almadıklarını belirtmiştir. Verilen cevaplar neticesinde “Evet” ve “Hayır” diyenlerin sayılarının yakın olduğu, sahadaki öğretmenlerin yaklaşık yarısının kurumlarından alt yapı desteği görmeyip kendi imkânları ile süreci yürüttükleri gözlemlenmiştir.

Üniversitelerden alt yapı desteği aldığını söyleyen katılımcıların açık uçlu cevapları incelendiğinde bazı üniversitelerin “Microsoft Teams, Zoom...vb.” platformların üst sürümlerini satın aldıkları; z-kitap, dijital kitap, dijital tablet gibi uzaktan eğitimi kolaylaştırıcı materyaller temin ettikleri ifade edilmiştir. Ayrıca verilen cevaplardan hareketle bazı üniversitelerin uzaktan eğitim alt yapılarını güncelleyerek materyal yüklemeye, daha kolay ölçme değerlendirme

yapmaya ve e-ders vermeye imkân sağlayan yenilikler yaparak uzaktan eğitim sürecini kaliteli hâle getirmeye çalıştıkları sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların, teknolojik alt yapılarını geliştirmeye yönelik bireysel bir girişimde bulunup bulunmadıkları ile ilgili katılımcılara “Siz kendi imkânlarınızla, uzaktan eğitim sürecini desteklemek amacıyla üretilmiş güncel cihaz, eğitim platformu, program vb. temin ettiniz mi?” sorusu yöneltilmiş; bu soruya da “Evet”, “Hayır” seçeneklerinin haricinde “Evet” diyenlere açık uçlu cevap hakkı tanınarak bu konuda ayrıntılı bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Ankete katılan 51 kişi (%57) “Evet” diyerek kendi imkânlarıyla teknolojik alt yapılarını geliştirmeye çalıştıklarını ifade ederken 38 katılımcı (%43) bu soruya “Hayır” yanıtı vermiştir. “Evet” cevabı veren 15 katılımcı temin edilen alt yapının ne olduğu ile ilgili açık uçlu soruyu cevapsız bırakmıştır. Açık uçlu soruya verilen cevaplar arasında 5 kişi yeni bilgisayar, 3 kişi tablet temin ettiğini, 1 kişi daha güçlü bir internet paketi satın aldığını belirtmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar eğitim platformları yanında materyal hazırlamaya imkân veren uygulamaların ücretli ya da ücretsiz sürümlerini temin ettiklerini ifade etmişlerdir.

Çalışmasında UNESCO (2020g) raporuna yer veren Can, UNESCO (2020g)’nin, COVID-19 pandemisi nedeniyle eğitim sistemlerinin uzaktan eğitimde yaygın olarak kullandıkları bazı stratejilerin herkes için daha kaliteli ve eşit bir eğitim fırsatı sağlayabilmesi için “teknolojik hazırlık, içerik hazırlığı, pedagojik hazırlık ile izleme ve değerlendirme hazırlığı” olmak üzere dört alanda hazırlık yapılmasını önerdiğini aktarır (2020, 16). Görüldüğü üzere uzaktan eğitim sürecinde teknolojik hazırlığın tamamlanmış olması öğretim süreci için gerekli en temel ihtiyaçlar arasında yer almaktadır. Gilani (2020), öğrenmenin kalitesinin büyük ölçüde dijital erişim seviyesine ve kalitesine bağlı olduğunu belirtir (Akt. Can, 2020, s.13).

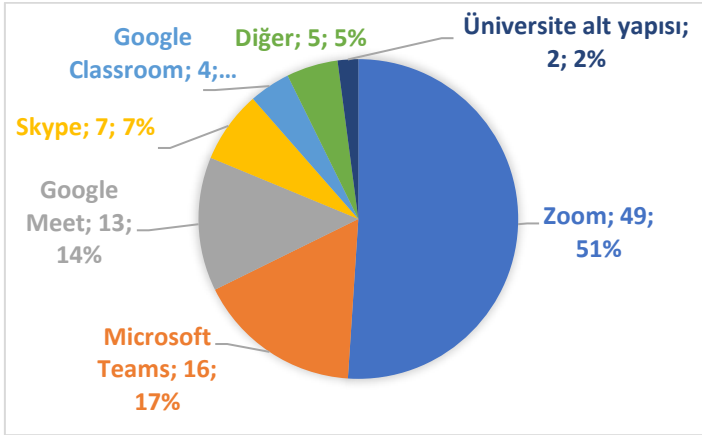
4.2.2. Kullandıkları Platform ve Memnuluk Dereceleri:

Bazı kurumlar öğreticilerin eğitim platformlarından daha üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak için platformların üst sürümlerini temin ederek öğreticilerin kurumsal kimlikleri ile bu platformlardan yararlanmalarına imkân sağlamıştır. Bazı kurumlarda ise öğreticilere bu alt yapı desteği verilmediğinden öğreticiler kendileri bu platformların üst sürümlerini satın alarak uzaktan eğitim sürecini sürdürmektedir.

Çalışmanın bu bölümünde “Süreçte kullandığınız sanal ‘uzaktan eğitim platformu’ aşağıdakilerden hangisidir?” sorusu yöneltilerek

öğreticilerin kullandıkları uzaktan eğitim platformunun ne olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Verilen cevaplara göre bazı öğretmenler uzaktan eğitim derslerini birden fazla eğitim platformu üzerinden yürütmektedirler.

Kullanılan eğitim platformu ile ilgili açık uçlu soru sorulduğundan katılımcılar kullandıkları birden fazla platformu ankette belirtmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda kullanılan eğitim platformları şu şekildedir: 49 katılımcı Zoom; 16 katılımcı Microsoft Teams, 13 katılımcı Google Meet, 7 katılımcı Skype, 4 katılımcı Google Classroom, 5 katılımcı ise diğer farklı platformların adlarını ifade etmişlerdir. 2 katılımcı ise üniversitenin kendi uzaktan eğitim platformunu kullandıklarını belirtmişlerdir. Sayılardan da anlaşıldığı üzere öğretmenler arasında en çok tercih edilen eğitim platformu Zoom olmuştur. Microsoft Teams kullanan 6 katılımcı, Google Classroom kullanan 3 katılımcı, Zoom kullanan 1 katılımcı kullandıkları bu programların üniversite tarafından temin edildiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların kullandıkları eğitim platformu ile ilgili dağılım şu şekildedir:



Şekil 1: Kullanılan Eğitim Platformu

Çalışma kapsamında öğretmenlere kullandıkları eğitim platformu ile ilgili düşüncelerine yönelik sorular da yöneltilmiştir. “Kullandığınız uzaktan eğitim platformunun ‘olumlu’ yönleri nelerdir?” sorusunda katılımcılara birden fazla cevap işaretleme olanağının yanında şıklara “diğer” seçeneği eklenerek bu soruya

şıklarda yer almayan kendi görüşlerini de ekleme fırsatı sunulmuştur. Yine benzer şekilde “Kullandığınız uzaktan eğitim platformunun ‘olumsuz’ yönleri nelerdir?” sorusunda katılımcılara “diğer” seçeneği sunularak kendi görüşlerini de ifade etme imkânı verilmiştir.

Öğreticilere kullandıkları platformun olumlu ve olumsuz tarafları ile ilgili “katılımcı sayısı”, “oturma süresi” ve “sistemli şekilde dosya paylaşımı” şeklinde üç seçenek sunulmuştur. Ek olarak “diğer” seçeneği ile katılımcıların özgün fikirlerine de ulaşılmıştır. Kullanılan platformun olumlu tarafları sorulduğunda kullandıkları eğitim platformunda 69 öğretici (%77.5) “katılımcı sayısını”, 58 öğretici (%65.1) “oturma süresini”, 63 öğretici (%70.7) “sistemli dosya paylaşımını” yeterli olarak belirtmiştir. Kullanılan platformla ilgili olumsuz görüşler sorulduğunda ise 8 öğretici (%8.9) “katılımcı sayısını”, 34 öğretici (%38.2) “oturma süresini”, 24 öğretici (%26.9) “sistemli dosya paylaşımını” yetersiz olarak ifade etmişlerdir.

“Diğer” seçeneğini işaretleyen öğretmenler incelendiğinde kullanılan eğitim platformunun olumlu taraflarına ek olarak 8 katılımcı kendi özgün fikirlerini de ankette ifade etmişlerdir. Eğitim platformunun olumsuz tarafları ile ilgili öğretici görüşlerinde ise kendilerine sunulan üç şıkla yetinmeyen 21 katılımcı kullandıkları platformla ilgili diğer olumsuz görüşleri de anket cevaplarına eklemiştir.

Kullandıkları eğitim platformu ile ilgili olumlu görüşlerde anket seçeneklerine ek olarak verilen cevaplar⁵:

- Herhangi bir bağlanma sıkıntısı yapmıyor.
- Kamera ve mikrofon kolaylığı.
- Bağlantı gücü iyi.
- Kullanımı kolay, yaygın.
- Anlık mikrofon ve kamera bağlantısı imkânı sağlıyor, whiteboard gibi çok faydalı bir uygulamaya sahip.
- Öğrencileri ödevlendirme, ödevleri kontrol etme, test yapma konularında kolaylık sağlıyor.

⁵ Katılımcıların cevapları değiştirilmeden verilmiştir.

- Katılımcıları istediğim sayıda odalara ayırıp grup çalışması-canlandırma-sözlü iletişim becerileri etkinlikleri yaptırabiliyorum.
- Yaygın erişilebilir bir platform.

Kullandıkları eğitim platformu ile ilgili olumsuz görüşlerde anket seçeneklerine ek olarak verilen cevaplar⁶:

- Ses dosyası ya da sesli video kullanmadığımız için dinleme becerisine yoğunlaşmış imkânsız oldu.
- Pdf paylaşımı zor, ekranda işlem yapamıyoruz.
- Ekran paylaşımı esnasında öğrencilerin hepsini aynı anda göremiyorum.
- Ölçme değerlendirmeye dönük alt yapısı yetersiz.
- İnternet kaynaklı problemler ve paylaşım problemleri var.
- Tüm kameralar açık olduğunda sürekli netten düşme.
- Ses dosyalarının paylaşımı konusunda zorluk yaşanmakta.
- Ders esnasında eşzamanlı olarak öğrencilerin de oturum açabilmesi.
- Kayıt dışı katılımcı giremiyor.
- Ekran paylaşımı.
- Olumsuz yönü öğrenciye uzak olması.
- İnternetle alakalı problemler.
- Tahta fonksiyonlu bir araç yok.
- Yüz yüze kadar verimli olmuyor.
- Video kaydetme işlemi.
- İnternet ağı sınırı.
- Platformu kullanırken etkileşimli kitaplardaki etkinliklerin kontrolü sadece düzenleyici ya da sunucu (paylaşımı yapan) tarafından yapılıyor. Öğrencinin örnekleri doğru yapıp yapmadığını kontrol etmek zor. Karşılıklı etkileşim yalnızca platformun kendi tahta sisteminde kullanılıyor. Kendi tahta sistemi de oldukça kullanışsız. Etkinlikleri yeniden yazmak vs. gerekiyor.
- Olumsuz yönü henüz tüm olanakları herkesin yeterli düzeyde benimsememesi.

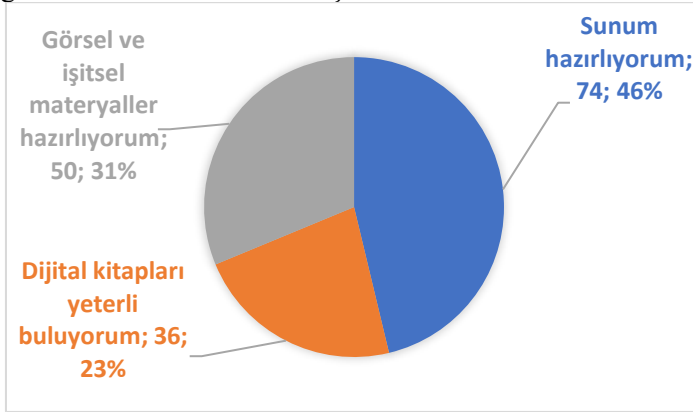
⁶ Katılımcıların cevapları değiştirilmeden verilmiştir.

- Bağlantı sorunu.
- Ses veya görüntü dosyalarında sıkıntı olabiliyor.
- Yüz yüze etkileşimin yerini tutmuyor.

Yukarıdaki görüşlerin haricinde 11 öğretici (%22) kullandığı eğitim platformuyla ilgili bir problem yaşamadığını belirtmiştir. Bu durum geriye kalan %78’lik öğreticinin kullandığı platformlarla ilgili az da olsa sorunlar yaşadığını göstermektedir.

4.3. Öğreticilerin Materyal Kullanımına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlere “uzaktan eğitimde ek materyal kullanımı” ile ilgili görüşleri sorulmuş “Sunumlar hazırlıyorum”, “Dijital kitapları yeterli buluyorum”, “Görsel ve işitsel algıya yönelik dijital, interaktif materyaller hazırlıyorum” seçenekleri sunulmuş; ek olarak açık uçlu sorularla hazırladıkları materyalin ne olduğunu belirtme fırsatı verilmiştir.



Şekil 2: Ek Materyal Kullanımı

Ankete katılan 89 kişiden 15’i (%17) “derslerimde sunumlar hazırlıyorum” seçeneğini işaretlemeyenken 74 kişi (%83) “derslerimde sunumlar hazırlıyorum” seçeneğini işaretlemiştir.

Araştırmaya katılan 36 kişi (%23) “dijital kitapları yeterli buluyorum” demiştir. Bu 36 öğreticiden 2’si “dijital kitabın” yanında “görsel işitsel materyaller hazırladığını”, 11’i “dijital kitapları” ek olarak “sunumlar hazırladığını”, 15’i ise “dijital kitapları” ek olarak “sunum hazırlıyorum”, “görsel ve işitsel materyaller hazırlıyorum” seçeneklerini de işaretlemiştir. 8’i ise dijital kitap kullanmanın dışında başka bir beyanda bulunmamıştır.

Öğreticilerin 50'si "görsel ve işitsel materyaller hazırlıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Kendi işitsel ve görsel materyalini hazırlayan öğretmenlere bu materyallerin neler olduğu açık uçlu olarak sorulmuştur. "Kendi materyalimi hazırlıyorum" diyen 50 öğreticinin 33'ü bu açık uçlu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Verilen cevaplarda öğretmenler "animasyon; fotoğraflar; kendi dijital videolarımı ve oyunlarımı; ses dosyaları, videolar; Telegram ve Instagram kanalları açarak burada işitsel görsel materyallerimi paylaşıyorum; afişler bulmacalar, oyunlar; canva, poll everywhere, vocaro; kısa animasyonlar, kahoot, quizlet; konu ile ilgili fotoğraflar, resimler; video; radyo tiyatroları, kısa filmler; resimli kartlar; ses dosyaları, videolar, ders notları; sesli öyküler, Pdf formatında görsel öyküler, fotoğraf-resim destekli sözcük öğretimi araçları, kısa film, video, kısa belgesel; video; videolar, fotoğraflar gibi çeşitli görseller; çizgi film, animasyon, karikatür"⁷ şeklinde, hazırladıkları materyaller hakkında bilgi vermişlerdir.

Sonuç ve Öneriler:

Dünyanın sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olduğu düşünüldüğünde, bu değişimlerden eğitimin de payını almaması beklenemez. Bilişim ve teknoloji çağı olarak nitelendirilen yirmi birinci yüzyılda eğitim de dijital çağa ayak uydurmuş, teknoloji alt yapısının gelişmesi ile birlikte internet tabanlı uzaktan eğitim imkânları da hızla gelişmiştir. Başlarda asenkronize bir biçimde mektupla başlayan uzaktan eğitim serüveni günümüzde internetin yaygınlaşması ile birlikte internet tabanlı senkronize bir yapıya bürünmüştür. Senkronize olarak yapılan uzaktan eğitimin hem öğretmenler hem de öğrenciler için birçok avantaja sahip olduğu muhakkaktır.

COVID-19 küresel salgını tüm dünyayı olduğu gibi Türkiye'yi de hazırlıksız yakalamış; ekonomi, ulaşım, eğitim, sanat, sosyal ve kültürel yaşantı vb. birçok alan salgından olumsuz etkilenmiştir. Salgının önüne geçilmesi için sosyal mesafenin korunması gerektiğinden eğitim kurumlarında yapılan yüz yüze eğitimin yerini uzaktan eğitim almaya başlamıştır. Küresel salgın süreciyle birlikte uzaktan eğitime geçilmesi dijital teknoloji tabanlı eğitim sürecini

⁷ Tırnak içinde verilen bu görüşler katılımcıların cevapları değiştirilmeden makaleye eklenmiştir. Farklı kişiye ait cevaplar noktalı virgülle birbirinden ayrılmıştır. Burada benzer cevaplar tekrarlınsa da farklı katılımcıya ait olması sebebiyle yeniden yazılması tercih edilmiştir.

hızlandırmıştır. Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime destek iken bu salgından sonra bazı yönleriyle yüz yüze eğitiminin önüne geçecek gibi görünmektedir. Zorunluluğun verdiği yaptırımla gerek öğretmenler gerek öğrenciler uzaktan eğitime direnç gösterebilirler de adapte olmak durumunda kalmışlar, bu durum her iki tarafın bilişim okuryazarlığını geliştirmesine imkân sağlamıştır. Baştaki direnç kırılmış, “Bu işi daha iyi nasıl yaparız?” noktasına doğru bir geçiş başlamıştır. Bunda zorunlu hâlin kısa sürmeyeceğinin anlaşılması da etkili olmuştur.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan eğitimle öğretiminde öğretmenlerin içinde bulundukları durum, kurumlarından aldıkları teknolojik alt yapı desteği, kendilerinin temin ettikleri alt yapı, kullandıkları eğitim platformları, bunlardan memnuniyet dereceleri, uzaktan eğitim sürecinde yöneldikleri materyaller ile ilgili hususlarda öğretmenlerin görüşleri incelenmiş; durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi *teknolojik hazırlık, içerik hazırlığı, pedagojik hazırlık* gibi birçok etkene bağlıdır. Zorunlu ve ani olarak ortaya çıkan uzaktan eğitim süreci zaten gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin pedagojik hazırlığına müsaade etmemiş, her iki taraf da kendini uzaktan eğitim sürecinin içinde bulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60’ı (53 kişi) küresel salgından önce uzaktan öğretim deneyimine sahip olmadığını belirtmiştir. Yeni teknolojilere yatkınlıkta yaş faktörü de etkilidir. Bilgisayar çağı içerisinde yetişen genç neslin dijital okuryazarlıkta daha ileri düzeyde olması ve bilgisayar teknolojilerine daha yatkın olması beklenebilir. Son dönemlerde sosyal, kültürel, ekonomik, küresel, politik birçok etkenin de tesiriyle Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine ilgi artmıştır. Birkaç üniversitede bulunan Türkçe öğretim merkezleri günümüzde bütün üniversiteler bünyesinde açılmaya başlanmıştır. Ayrıca Suriye iç savaşı nedeniyle Türkiye’ye zorunlu göç eden Suriyelilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları da yabancılara Türkçe öğretiminin yaygınlaştırılmasını gerekli kılmıştır. Bu da genç mezunların YTO alanına yönelmelerine zemin hazırlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşla ilgili cevapları incelendiğinde YTO alanında çalışan öğretmenlerin %74’lük (62 kişi) büyük bir çoğunluğunun 40 yaş altı öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Yaş ile yeni teknolojilere yatkınlık arasında bağıntı olduğu varsayımından hareketle bilgisayar çağı içerisinde doğan neslin bilgisayar-internet tabanlı uzaktan eğitim sürecine uyumunun daha çabuk olacağı

düşünülebilir. Tabii bu çıkarımda kişisel yatkınlık, tecrübe gibi başka faktörlerin de rolü göz önünde tutulmalıdır.

Teknolojik tabanlı uzaktan eğitimde başarı teknolojik hazırlık ve alt yapıya da bağlıdır. Teknolojik alt yapı dendiğinde ise güçlü bir internet alt yapısı; internete rahat girilebilecek bilgisayar vb. iyi bir teknolojik cihaz; uzaktan eğitime uygun, kullanımı ve temini kolay çevrimiçi eğitim platformu ilk akla gelen hususlardır. Öğreticilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde gerek öğrencilerin gerekse öğrencilerin bir takım alt yapı problemleri ile karşılaştıkları görülmektedir. Sadece öğrencilerin teknolojik alt yapılarının güçlü olması yetmemekte, karşılıklı iletişim içerisinde sağlıklı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin de alt yapıya dayalı (cihaz temini, güçlü güvenilir internet vs) problemlerinin olmaması gerekmektedir. Dil edinimi etkileşimle gerçekleşir. Bu etkileşimin sağlıklı olabilmesi verici ve alıcının -yani öğretici ve öğrenci her iki tarafın- teknolojik donanımında yeterli hazırlığa sahip olması ile mümkün olabilir. Öte yandan tek başına teknolojik alt yapı da yeterli olmayacaktır. Her iki tarafın bu teknolojiyi kullanabilecek bilişim okuryazarlığına sahip olması da önemlidir. Araştırmadaki cevaplara bakıldığında uzaktan eğitim süreci ile birlikte kimi öğretmenler kurumlarından teknolojik alt yapı desteği alırken kimilerinin ise bu noktadaki eksikliği kendileri gidermek durumunda kaldıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcılara kullandıkları eğitim platformu sorulduğunda 49 öğreticinin (%55) Zoom uygulaması kullandıkları görülmektedir. Zoom kullanan katılımcıların eğitim platformu ile ilgili şikâyetlerine bakıldığında “oturum süresinin sınırlı olması” ile ilgili şikâyetler başı çekmektedir. Bu da birçok öğreticinin çalıştığı kurumların eğitim platformlarının sınırsız kullanım hakkı tanıyan üst sürümlerini temin etmemesinden ileri gelmektedir. Açık uçlu cevaplarda birkaç katılımcı kurumlarının eğitim platformları satın alarak kendilerine kurumsal mail adresleri ile erişim fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Böylece eğitim platformundan kaynaklı sorunlar, kurumların aldığı küçük bir tedbirle en aza indirgenmiştir.

Sorunlardan birisi de uzaktan eğitime uygun materyallerin temini konusudur. Uzaktan eğitim sürecine aniden geçilmek durumunda kalınması öğrencilerin de elini kolunu bağlamış, en azından sürecin başında öğrencilerin büyük bir kısmı muhtemelen uzaktan öğretime

uygun materyal sıkıntısı yaşamışlardır. Açık uçlu sorularda öğretmenler kullandıkları materyallerle ilgili birden fazla seçenek işaretleyebilmişlerdir. Verilen cevaplar içerisinde öğretmenlerin %83'lük (74 kişi) büyük bir çoğunluğu derslerinde sunumlar hazırladığını belirtmiştir. Katılımcılardan sadece 8'i dijital kitap haricinde başka materyal kullanımı beyan etmemiştir. Buna göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu dijital kitap haricinde derslerinde başka ek materyallerden de yararlandıkları anlaşılmaktadır. “Kendi görsel işitsel materyallerimi hazırlıyorum” diyen 50 katılımcının sadece 17'si açık uçlu olarak bu materyallerin ne olduğu konusunda bilgi vermiştir. Öte yandan kullandıkları eğitim platformu ile ilgili yaşadıkları sorunlarda bazı katılımcılar platforma görsel işitsel materyal yüklemekte sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedir. Aslında materyallerin etkin kullanımı teknolojik alt yapının (sınırsız erişim hakkı olan kullanışlı eğitim platformu, hızlı güvenilir internet ağı, kaliteli cihaz temini vb) sağlamlığı ile de doğrudan ilgilidir. Örneğin 3 katılımcı “ses dosyalarının paylaşımında” sorunlar yaşadıkları bilgisini paylaşmaktadırlar. Ses dosyalarının paylaşımında zorluk yaşanması, dinleme-anlama becerisinde alt yapı kaynaklı sorunların olduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitim sürecinde sorun sadece materyallerin temininde değil aynı zamanda alt yapının kalitesi ile de bağlantılı görünmektedir. Açık uçlu cevaplara bakıldığında öğretmenlerin bir kısmının Web 2.0 araçları ile kendi görsel işitsel materyallerini hazırlayacak yetkinliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında uzaktan eğitimin henüz çok yeni olduğu göz önüne alınırsa uzaktan eğitime uygun dijital materyallerin yeterli sayıda olmadığı düşünülebilir. Bu durumda iş yine öğretmenlere düşmekte kendi dijital materyallerini hazırlayacak yetkinliğe sahip olması öğreticiden beklenmektedir.

Öneriler:

- Dil öğrenimi etkileşimi gerektiren bir süreç olduğundan uzaktan eğitimle Türkçe öğretiminde öncelikle teknik alt yapı sorunları ile ilgili tedbirler alınmalıdır. Gerek öğretmenler gerekse bağlı oldukları kurumlar bu süreç için her türlü teknik hazırlığı yapmalıdır.
- Sağlıklı bir iletişimin sağlanması için veri akışının öğretici cephesinde de öğrenci cephesinde de kaliteli olması beklenir. Bundan dolayı sadece öğretmenlerin değil öğrencilerin de

teknolojik alt yapı eksiklerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Uzaktan eğitim sürecinde veri akışı internet üzerinden sağlandığından ilk olarak hızlı ve güvenli internet ağının kurulması ve yaygınlaşması gerekmektedir. Bu konuda bireysel çaba yeterli olmayacaktır. Her bireyin hızlı ve güvenilir internete rahatça erişimine imkân veren formüller düşünülmeli bu konuda devletlerin desteği ve teşviki olmalıdır.

- Ayrıca teknik alt yapının hazırlanmasının yanında bilişim okuryazarlığı ile en azından bu teknolojinin nasıl kullanılacağı ile ilgili öğretici ve öğrencilere yönelik seminerler verilmelidir. Kurumların da desteğiyle öğretmenlerin teknolojik yetkinliklerinin artırılmasına yönelik her türlü tedbir alınmalıdır. Bilgisayar ve eğitim platformlarının kullanımına yönelik bilişim okuryazarlığı seviyesinin yükseltilmesinin ardından bunu içerik hazırlamaya yönelik hizmet içi seminerler takip etmelidir.
- Uzaktan eğitim sürecine aniden geçilmesi, dijital öğretime yönelik materyallerin hazırlanması için hazırlık yapılmasına fırsat vermemiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılacak kaliteli hazır materyallerin sayısı azdır. Bu da öğrencilerin işini zorlaştırmakta, kendi dijital materyallerini hazırlamalarını gerekli kılmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretiminin uzaktan eğitime kayması kullanılan ders materyallerinin de dijital hale dönüşmesine sebep olmuştur. Uzaktan eğitime uygun dijital materyallerin eksikliği de muhakkaktır. Bu konuda gerekli alt yapıya sahip Türkçe öğretim merkezleri ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumlar mevcut materyallerin çeşitliliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapmalı, dijital materyallerin sayı ve çeşitliliği hızla arttırılmalıdır. Bunların temini konusunda da resmî kurumlar Türkçe öğretim merkezlerine ve öğrencilere her türlü alt yapı desteğini sunmalıdır. Dijital materyallerin temininde yasal alımlar gerçekleşmeli, materyaller öğrencilerin kullanımına sunulmalı, materyallerin hazırlanması noktasında Türkçe öğretim merkezleri desteklenmelidir. Öte yandan öğrencilerin kendi materyallerini hazırlayabilmeleri için Web 2.0 araçları ve dijital materyal hazırlamaya yönelik hizmet içi eğitim kursları yaygınlaştırılmalıdır.
- Uzaktan eğitimle Türkçe öğretimi yapan kurumlar, öğrencilere her türlü alt yapı desteği vermelidir. Bu kurumlar ilk olarak

eğitim platformlarının üst sürümlerini satın alarak öğretmenlerin kullanımına sunmalıdır.

Kaynakça:

- Can, E. (2020). Coronavirüs (COVID-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, AUAd 2020, 6 (2), 11-53.
- Can, N. ve Köroğlu, Y. (2020). COVID-19 Döneminde Yaygınlaşan Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi ve Eğitim Emekçileri Açısından İncelenmesi. *Madde, Diyalektik ve Toplum*, 3 (4), 370-380.
- Gilani, I. (2020). Coronavirus pandemic reshaping global education system?. <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-education-system/1771350>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Toker Gökçe A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- UNESCO (2020g). Distance Learning Strategies, What do we know about effectiveness? <http://www.unesco.org/COVID19EDwebinar>.
- Yıldırım, K. (2020). İstisnai Bir Uzaktan Eğitim-Öğretim Deneyiminin Öğrettikleri. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1 (1), 7-15.